

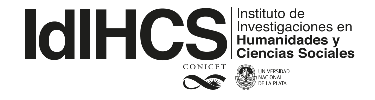
ágora
Hacer historia de la educación
Enfoques, objetos, problemas
Myriam Southwell
(Coordinadora)
EDICIONES DE LA FAHCE
FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
IdIHCS
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
CONICET

Hacer historia de la educación

Enfoques, objetos, problemas

Myriam Southwell
(Coordinadora)





2024

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato
Tapa: Sara Guitelman
Editor por Ediciones de la FaHCE: Francisco Ardiles

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN 978-950-34-2408-7
Colección Ágora, 5

Cita sugerida: Southwell, M. (Coord.). (2024). *Hacer historia de la educación: Enfoques, objetos, problemas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Ágora ; 5). https://doi.org/10.24215/978-950-34-2408-7

Disponible en https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/242



Ágora

En 1920 se inició el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el posgrado de mayor antigüedad en Educación de la Argentina y ha tenido una potente actuación a lo largo de un siglo en la formación de investigadores y en la producción de conocimientos científicos en Educación. Con un cuerpo de profesores-investigadores con amplia experiencia en la investigación, se enriquece con la visita de especialistas extranjeros provenientes de distintas partes del mundo.

Estructurado desde un enfoque interdisciplinario, el Doctorado en Ciencias de la Educación conjuga la formación especializada en el campo educacional con la formación general en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Abierto a las diferentes áreas y disciplinas académicas y/o profesionales, se propone impulsar la formación de investigadores nacionales y extranjeros como así también aportar a la producción científica en el campo educacional.

Hoy en día el propósito principal de este programa de posgrado es la formación de investigadores del máximo nivel científico en el campo de la Educación y las Ciencias Sociales, en un contexto de creciente regionalización e internacionalización del conocimiento y de la educación superior. Por ello, se trata de un doctorando que se enriquece de estudiantes de Argentina y de diferentes países, que producen conocimiento problematizando la realidad educativa particular desde las perspectivas teóricas y metodológicas del doctorado.

En los últimos años, además, el doctorado ha desarrollado una significativa problematización acerca de la enseñanza dentro de él, desarrollando nuevas estrategias de acompañamiento a estudiantes, desplegando dispositivos que ayuden a fortalecer las estrategias de investigación, de escritura académica, de comunicación pública de los avances de sus indagaciones, así como la producción de publicaciones que concreten la participación de estudiantes y graduada/os en la agenda permanente de estudios en Educación. Se ha tratado de poner en acto una convicción pedagógica que es objeto de estudio y, a la vez, práctica cotidiana de docencia en el marco del doctorado: sostener que todas y todos podemos llevar adelante estudios del más alto nivel y participar activamente del campo investigativo, y que las instituciones tenemos la tarea de generar las condiciones para que eso suceda de la manera más productiva.

En esa tarea viene a incluirse esta serie de libros que compilan capítulos producto de investigaciones en el marco del doctorado en un área de conocimiento del campo de la investigación educativa. Ellos están a cargo de un profesor/a referente de la línea de investigación en el Doctorado de Ciencias de la Educación, con capítulos escritos por doctores o doctorandos/as como parte de sus tesis doctorales. Se trata de buscar poner en forma de libro el trabajo de la formación, de las orientaciones que se va plasmando en la elaboración de las tesis y en publicaciones. Tiene el propósito de mostrar el trabajo de elaboración, de acompañamiento, de crecimiento en el diálogo entre directores y tesistas.

Asimismo, este trabajo se incluye en un propósito permanente de este doctorado y es contribuir a construir comunidad, en las que seamos convocados a pensar juntas y juntos, en torno a problemas comunes y de alto impacto social, que nos posibilite contribuir a una trama común de pensamiento, producción, reflexión y legado a otras y otros, que articule lo singular y lo plural. Reflexionando sobre los usos, pero también sobre los sentidos en una carrera donde la forma-

ción no es pensada como mera promoción individual, sino un camino para transformar y transformarse a partir de pensar colectivamente los asuntos comunes.

Myriam Southwell, Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación y de la colección Ágora

Índice

Tendencias de la investigación en historia de la educación: Legados y nuevos enfoques. Una introducción

Myriam Southwell

El trabajo de convocar el pasado es el resultado de una reconstrucción que siempre se realiza desde el tiempo presente. Se trata, además, de atender también la relación entre pasado y presente, esto es, la forma en que ese pasado es convocado. En efecto, el trabajo de historiar "no parte de los hechos pasados en sí mismos, sino del movimiento que los recuerda y los construye en el saber presente del historiador" (Didi-Huberman, 2000, p. 155). Aún más, Ricoeur afirma –en ese mismo sentido– que tanto el historiador como su objeto de estudio, pertenecen al mismo campo temporal: "un mismo sistema cronológico que incluye los tres acontecimientos que son: los comienzos del periodo considerado, su fin o conclusión y el presente del historiador (o más precisamente el presente del enunciado histórico)" (citado en Chartier, 2007, p. 103).

Por ello, "el pasado es otro país", afirmó Eric Hobsbawm, y añade que el/la historiador/a no sólo debe volver a él, sino que también debe confeccionar su mapa: "Pues sin ese mapa, ¿cómo podemos seguir los pasos de una existencia a través de los múltiples paisajes que le han servido de escenario, o comprender por qué y cuándo tuvimos dudas y tropezamos…?" (Hobsbawm, 2002, p. 18). La imagen propuesta asocia el quehacer del historiador con el de un cartógrafo del tiempo. Sin

embargo, la "claridad" de la metáfora, según puede advertirse, poco dice sobre la forma en que los mapas del tiempo pueden ser confeccionados, ni las herramientas que deben emplearse para tal fin. Este punto no resulta menor si, como advierte de Certeau "antes de saber lo que la historia dice de una sociedad, nos importa analizar cómo funciona ella misma [ya que] vuelve posibles algunas investigaciones, gracias a coyunturas y problemas comunes. Pero a otras las vuelve imposibles…" (Certeau, 1993, p. 81).

El efecto de verdad que se sigue de la experticia con la cual la historización realizada aborda un período histórico define en buena medida el manejo que tiene de las reglas del arte. El trabajo de reconstrucción llevado adelante por quien lo practica, enfatiza el carácter mediatizado del acceso al pasado. En efecto, el acceso a estos discursos no puede producirse sin intermediaciones, pues, en palabras de Quentin Skinner "nunca será posible, simplemente, estudiar lo que un autor dijo (en particular, en una cultura ajena) sin poner en juego algunas de nuestras propias expectativas y prejuicios con respecto a lo que debe haber dicho" (Skinner, 2002, p. 112). Desde esta perspectiva, se realza la importancia de comprender el significado de las palabras, el uso que se da a las mismas y las variaciones de significados a las que fueron sometidas. En suma, esta perspectiva historiográfica –consustanciada con la historia del lenguaje político– destaca la importancia de concebir los contextos lingüísticos como contextos hechos de debates y contrapuntos, en donde se apela a un conjunto de discursos que se combinan a partir de los lenguajes disponibles en una determinada época (Pocock, 1985).

Todos estos elementos entran en juego cuando nos preguntamos ¿en qué preocupaciones y nuevas búsquedas se apoya la producción actual en historia de la educación? ¿Qué diálogos entabla con la producción que la prexiste? ¿Cómo concretar una narrativa del pasado educativo original sin que se malogre el saber acumulado pero sin quedar, por ello, subsumido a sus orientaciones y tesis principales? Y, aún más fundamental: ¿Dónde y cómo comienza a escribirse una

nueva historia de la educación? En este libro, todo esto se enmarca – además– en un conjunto de tesis que han sido producto de un trabajo formativo reciente, resultado de investigaciones orientadas por colegas formada/os en ese campo temático; por ello las huellas de las investigaciones que sirven como bitácora, las indicaciones de ser trabajos inscriptos en una línea y la transición entre lo que sirve de sostén y acompañamiento y lo que se desmarca como nuevo, son más evidentes. Así, por los propósitos que tiene esta colección y en el conjunto de textos que incluye este libro existe esa línea de inscripción –más o menos explícitas– en escuelas de estudio, investigación, interpretación y –en un grado mayor– la producción de lo nuevo a través de problematizaciones divergentes sobre objetos comunes, periodizaciones revisadas, fuentes inexploradas o sobre la articulación productiva de perspectivas diversas.

Inscribirse en una genealogía

> "Clásico no es un libro que necesariamente posea tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad". Borges, J.L. «Sobre los clásicos», en *Otras inquisiciones* (1952, p.151)

Quienes se ocupan de evocar el pasado con fines interpretativos son conscientes del valor que tiene la referencia a los contextos históricos en la reconstrucción del período estudiado. La exhaustividad puesta en esta tarea es una oportunidad para demostrar la competencia del/a historiador/a, al tiempo que produce cierto efecto de convencimiento sobre sus lectores. A su vez, estos contextos de ideas deben considerar la existencia de un conjunto de tradiciones intelectuales que las prefiguran.[1] ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y que obras

[1] Se alude aquí la noción de tradición según Raymond Williams. Aquél discute la idea sostenida por el marxismo clásico, donde la tradición era considerada "un seg-

dan asidero a las mismas? En dos trabajos que publicamos en colaboración con Nicolás Arata en 2011 y 2014 –que recupero parcialmente en este texto– situábamos cierto *canon* para el acceso al estudio del pasado de la educación. El peso y la vigencia de estos trabajos pueden constatarse por su presencia en los fundamentos de algunas de las actuales líneas de investigación, por la recurrencia con la cual aparecen en los programas de enseñanza universitaria, así como en los diálogos y las polémicas que algunas de sus hipótesis generaron y siguen promoviendo. Estos trabajos y otros que se han ido agregando en estos años, han ofrecido un conjunto de claves interpretativas de manifiesta vigencia. Los mismos se desprenden de proyectos político-académicos con diferentes inscripciones institucionales que, por la naturaleza misma de su complejidad, exceden los límites de este trabajo. Podemos, sin embargo, intentar al menos discernir algunos de los principales nudos conceptuales que abordaron, así como las preocupaciones que persiguieron sus obras.

Resulta pertinente comenzar recogiendo la caracterización que el intelectual uruguayo Arturo Ardao hacía sobre lo latinoamericano:

> La integración cultural latinoamericana, en el grado más o menos efectivo, más o menos precario, en que se ha ido cumpliendo, ha pasado por tres grandes etapas: primera, la de los países hispanoamericanos entre sí; segunda, la del conjunto de estos países con el Brasil; tercera, la del conjunto iberoamericano con Haití. La sucesión de esas etapas ha significado el escalonamiento orgánico

mento histórico relativamente inerte de una estructura social" pasando a considerarla, por el contrario, como "una fuerza activamente configurativa, puesto que la tradición es en la práctica la expresión más evidente de las presiones y límites dominantes y hegemónicos" (Williams, 2009, p.158). En este sentido, la particularidad que rige a las tradiciones intelectuales a las que buscamos hacer referencia es a un conjunto más o menos definido de ideas que pretenden conectar con el presente y ratificarlo. "En la práctica, lo que la tradición ofrece es un sentido de *predispuesta continuidad*" (Williams, 2009, p.159).

> de tres grandes comunidades culturales supranacionales de radio cada vez mayor: Hispanoamérica, Iberoamérica, Latinoamérica. En tanto que entidades culturales, han quedado constituidas las tres con su personalidad propia, no abolida ninguna por la subsiguiente, de la misma manera que el conjunto de ellas, y menos alguna de las tres en particular, en ningún caso ha abolido la personalidad de los países primarios nacionales (Ardao, 1987, p. 27).

El libro de Juan Carlos Tedesco *"Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)"* fue considerado un texto pionero en la formación de un nuevo *ethos* del campo historiográfico educativo. Esta obra estuvo orientada por una preocupación académica que buscaba dejar atrás modalidades de aproximación al pasado educativo propias de la historia tradicional. La obra dio claves para dejar atrás enumeraciones cronológicas, ensayos apologéticos, reduccionismos y lecturas lineales de los procesos educativos buscaron, a partir de este trabajo, para dejar paso a una serie de interrogantes que pretendían desnaturalizar el vínculo entre la educación y "el resto de las estructuras parciales de la sociedad, fundamentalmente con la economía y la política" (Tedesco, [1970] 1984, p. 23). Para ello, el encuadre teórico de la obra se construyó a partir del empleo ecléctico de categorías provenientes de las teorías estructuralistas, las teorías de la modernización y, en menor medida, del marxismo gramsciano (Arata y Southwell, 2011).

Publicado por primera vez en 1970[2], el libro de Tedesco analizó el momento fundacional del sistema educativo argentino, a través de

[2] El libro "Educación y sociedad en la Argentina" fue publicado en cuatro oportunidades: aparece por primera vez en ediciones Pannedille precedida por un prólogo a cargo de Gregorio Weinberg. En aquella oportunidad el período abordado tomaba desde 1880 a 1900. Luego, en 1984, publicado por la CEAL ampliará el período hasta 1945. La última edición, corregida, fue publicada por el Fondo de Cultura en el año 2003. La más reciente reedición ha sido producida por la UNIPE en 2020 con la inclusión de análisis de gran de cantidad de colegas que situan e interpretan el impacto de su obra https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/materiales/educaci%C3%B3n-y-sociedad-en-la-argentina-1880-1955-detail

fuentes primarias hasta entonces poco exploradas. En efecto, el trabajo organizó sus argumentos apoyándose en el análisis de las estadísticas y discursos extraídos de las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública y los Censos Escolares del Consejo Nacional de Educación. Tedesco recurrió a una de las "debilidades" del normalismo argentino: su especial predisposición a recolectar y sistematizar información, construida sobre la base supuestamente objetiva y racional de las estadísticas, para reconstruir una representación del estado de la educación entre finales de siglo XIX y comienzos del XX. Las lecturas derivadas del empleo y análisis de las fuentes –aunque hoy las observemos insuficientes- permitió establecer una imagen singular de la estructura del sistema educativo, orientada por los intereses de los sectores gobernantes. Las conclusiones que se desprenden de este trabajo son fundamentalmente dos. Por un lado, se presenta al sistema escolar público como una máquina formidable de asimilación de poblaciones heterogéneas gracias a su extensión territorial y a una consecuente política de centralización de la formación docente. Por el otro, se sostuvo que el papel asignado al sistema educativo estuvo ligado al logro de la estabilidad política por sobre otros intereses sociales (entre los que se cuentan la formación para el mundo del trabajo). Independientemente de los sentidos y los alcances asignados a la *función política* de la educación, esta afirmación ha alcanzado el rango de tesis y su vigencia puede constatarse en una serie de trabajos posteriores.

En *Modelos educativos en la historia de América Latina*, publicada en 1984, Gregorio Weinberg realizó un intento pionero de hacer una interpretación general de la historia de la educación en América Latina, lo mismo que significó para la historia de la ciencia su obra *La ciencia y la idea de progreso en América Latina* (1996). En éstas y en muchas otras de sus obras Weinberg no solo reflexiona sobre el continente en su conjunto, sino que hizo una contribución muy relevante a los estudios comparativos. A partir de su concepto de modelo educativo, se ocupó del problema de la periodización de la historia y

explicó la circulación de ideas y corrientes de pensamiento en América Latina. El trabajo de Weinberg se inició con la educación de los *tupí*, en el territorio que luego sería Brasil. Weinberg recuperó el protagonismo de las culturas originarias, destacando sus aportes para la cultura latinoamericana (Red Weinberg, 2020). Weinberg se ocupó de reflexionar sobre las relaciones asimétricas entre América y Europa, los intercambios atlánticos, las relaciones entre los modelos reales o ideales de una determinada sociedad y la enseñanza impartida por ella, sin desatender sus contradicciones y asincronías. Pocos textos hay que hayan aportado una visión de conjunto como el que dejó como legado (Red Weinberg, 2020).

También en la década de 1980 comienza a desplegarse una perspectiva de trabajo que se convertirá en ineludible para las y los investigadores en historia de la educación del continente. Se destacan los enormes aportes de Elsie Rockwell (2007), sus contribuciones en torno a la educación indígena y el papel de la escuela rural en México, el trabajo docente y sus haceres cotidianos, la materialidad escolar y las invenciones docentes de cada día que oficiaban de disparadores del aprendizaje. Todo ello puso un fuerte foco en la vida cotidiana de la escuela y la materialidad encarnada, así como la diversidad de prácticas –centralmente– de escritura y su enseñanza que posibilitó interpretaciones y traducciones más localizadas que recalibraban los grandes relatos y las narrativas globalizantes. Rockwell otorgó un lugar analítico central a la cultura magisterial, desde una perspectiva que privilegia lo local sobre lo nacional, mostrando cómo funcionan las categorías y mecanismos que traducen las políticas estatales en prácticas cotidianas y de qué manera éstas, a su vez, tendían puentes hacia los poderes centrales. De este modo pudo ofrecer una interpretación novedosa de las relaciones entre educación y revolución, la vida cotidiana e historicidad de los procesos escolares en trabajos que dan cuenta de continuidades pero, a la vez, de las significativas transformaciones de las formas educativas a través de los siglos.

Con el significativo aporte de las primeras lecturas de teorías posestructuralistas el trabajo de Adriana Puiggrós (2016) se preocupó por reformular algunos de los problemas centrales en torno a la constitución del sistema educativo moderno. La perspectiva propuesta por la autora introdujo una serie de categorías originales en la historiografía educativa. Este trabajo recuperó el lugar de los sujetos, así como la de sus múltiples posiciones de enunciación en el campo de las luchas pedagógicas desde fines de siglo XIX recuperando las expresiones disidentes que le posibilitó a la autora ofrecer un relato original que inaugura un nuevo ciclo historiográfico.

Esta estrategia de interpelación sobre los hechos y conceptos fundamentales del pasado educativo no se agotaba en fustigar una determinada modalidad de escritura de la historia. Más bien, una de las hipótesis estructurantes de este trabajo fue pensar conjuntamente las posiciones pedagógicas hegemónicas y su relación con las alternativas que se gestaron a su sombra. La narración que propone Adriana Puiggrós no se inscribe en esas biografías de destino, monolíticas, acabadas; más bien propone una donde la vida se traza como trayectoria, como proyecto, atravesado por lo azaroso. Para hacer inteligible estos acontecimientos, la caja de herramientas empleadas incluyó los trabajos sobre rituales de Peter McClaren (1995), la discusión con la sociología histórica y la apertura a una lectura de la historia de la educación a partir de categorías psicoanalíticas, entre otros.

El registro teórico elegido para elaborar, desde allí, una visión renovada de la historia de la educación que, invirtiendo la concepción lineal "organización-expansión-consolidación-crisis" del sistema educativo (donde los conflictos parecieran emerger hacia el final del proceso, por la insuficiente capacidad del sistema para dar respuesta a las demandas), nos advierte sobre la carga de conflictividad que porta todo el proceso, desde el momento mismo de su constitución. El punto de vista de la autora se convirtió así en una perspectiva abierta e insoslayable para la docencia en historia de la educación, dentro y fuera

de los claustros universitarios; también se constituyó en una pieza que posibilitó investigar y teorizar en historia de la educación a partir de puntos de partida conceptuales de nuevo cuño y renovada potencialidad. Asimismo, se constituyó en un espacio para anidar y desplegar equipos de trabajos e investigadores, que encontraron allí un terreno prolífico para el crecimiento.

En suma, el trabajo de Puiggrós (2016), centrado en el estudio del currículum normalista y de la fertilidad de la noción de sujeto pedagógico, indagó los discursos y los rituales de la escuela normalizadora. Pero lo hizo desde una perspectiva que privilegiaba las modalidades alternativas de apropiación de los pedagogos democrático-radicalizados, más influidos por el activismo y la liberalización de los vínculos pedagógicos. La autora, interesada en ofrecer claves para la construcción del conjunto de preocupaciones del campo de experiencias pedagógicas de la tradición inscripta en el campo nacional y popular, presentó la pedagogía como un espacio de luchas donde diferentes tendencias pedagógicas pugnaron por hegemonizar su definición.

Los trabajos que mencionamos –reconociendo su carácter no exhaustivo– produjeron una contribución fundamental sobre nuestros modos actuales de practicar la historia: su grado de injerencia moldeó las maneras de interrogar el pasado educativo. Los desarrollos conceptuales reseñados terminaron de socavar un modelo historiográfico clásico apoyado sobre un origen mítico y trascendente, donde la empresa civilizadora estaba exenta de conflictos.[3] El modelo de inteligibilidad propuesto por esas concepciones de la historia de la educación produjo una reorientación de las prácticas historiográficas enfatizando el carácter político de todo proceso educativo. Contra las versiones previas, constituidas por relatos donde primaba una voluntad prístina que

[3] Hacemos referencia a, entre otros, *Historia de la Educación Argentina* elaborada por Manuel H. Solari (1991), como un ejemplo acabado de modelo historiográfico que promovía una mirada ingenua sobre los procesos educativos, presentando la historia como un repertorio de ejemplos y lecciones.

encarnaba ideales pedagógicos igualmente impolutos, estas versiones de la historia resaltaron el carácter ambiguo y contradictorio de los discursos político-pedagógicos.

Por otra parte, estos trabajos atravesaron contextos intelectuales fuertemente influenciados por la pregunta en torno a lo político. Este momento historiográfico estuvo atravesado por un fuerte sentido de significación histórica que acudía en auxilio del presente, ofreciendo acercar una inteligibilidad sobre los debates educativos contemporáneos. Estos trabajos fueron recuperados y leídos en reiteradas oportunidades en esa clave. En igual medida, estos proyectos originales se han desdoblado y traducido en nuevas líneas de investigación que recuperan las premisas fundamentales elaboradas por aquellos.

Un nuevo momento historiográfico

Con el inicio del siglo XXI, la producción historiográfica de la educación ha desarrollado una importante renovación del herramental teórico y de las estrategias desde las cuales se definen y abordan un conjunto de problemas relacionados con su escritura. Para describir esto, recordamos que un modo de aproximarse a un conjunto de obras es detenerse en el análisis del contexto de ideas en el cual fue desarrollada –siguiendo a Skinner (2002)– para lo que se vuelve necesario pensar esos contextos no tanto como un conjunto de determinaciones sociales inmediatas –como sugería una versión historiográfica de corte marxista– sino como contextos intelectuales. Esto es, como contextos hechos de discusiones, lecturas y debates con esas lecturas. En ese marco, la historia de la educación desplegó desde comienzo del nuevo siglo XXI, líneas de indagación nuevas o previas que se fueron consolidando. Entre ellas podrían distinguirse al menos tres grandes ejes analíticos que atrajeron la atención de los investigadores de la historia de la educación (Arata y Southwell, 2014). No se trata de intereses privativos de la región, sino de procesos académicos globales que presentan marcas propias en cada una de las regiones en particular:

- Las trayectorias y protagonismos, los perfiles y papeles que desempeñaron en los procesos educativos sujetos previamente marginados de los estudios históricos educativos: las mujeres, los niños y las niñas, las comunidades étnicas, los grupos políticos y religiosos minoritarios.
- El desenvolvimiento de las instituciones educativas, los cambios y la multiplicidad de experiencias y prácticas pedagógicas que tuvieron lugar entre finales del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX, entre el período "tardocolonial" y el "temprano siglo XIX".
- Los múltiples niveles en los que se produce, difunde y legitiman los saberes pedagógicos, dentro y fuera de las instituciones educativas, así como la elaboración de objetos (libros, informes, reportes, testimonios) vinculados con la enseñanza. Dentro de este "recorte" pueden situarse el interés por los viajes de las personas, la circulación de objetos e ideas pedagógicas y el estudio de las relaciones entre las concepciones y las prácticas educativas y entre los intelectuales y la educación.

El interés por los períodos antes poco visitados, la incorporación y revalorización de sujetos "olvidados", o la renovación de las miradas sobre la producción de conocimientos "sobre" y "en" la escuela, a su vez, trajeron aparejados nuevos desafíos metodológicos. La ampliación de los enfoques y la redefinición de las estrategias de acercamiento a los objetos de la historia de la educación explican, en parte, la redefinición de las viejas fronteras temáticas y cronológicas. En este sentido, se pueden destacar algunas perspectivas teórico-metodológicas que contribuyeron con esa renovación (Arata y Southwell, 2014).

Por un lado, los cambios introducidos en las escalas de análisis: el pasaje del enfoque "nacional" a los puntos de vista transnacionales, regionales y locales. El interés por "recalibrar" los espacios en que tuvieron lugar los procesos educativos puede interpretarse como una respuesta a "las historias generales de la educación [que] suelen ser

historias *vistas desde el centro del poder*" (Rockwell, 2007, p. 51). Resaltado en el original). Lo que se pone en juego en las nuevas escalas de observación no es tanto el reordenamiento de los relatos instituidos (buscando enhebrar los hitos de una historia alternativa que denuncia los "olvidos" o que procura confeccionar un relato "contrahegemónico" al uso "revisionista"), como la construcción de una perspectiva diferente desde la cual analizar la historia educativa nacional en su conjunto. El desenvolvimiento de las instituciones educativas estatales y de la sociedad civil abordadas desde perspectivas regionales, así como las miradas transnacionales, han permitido identificar y delimitar configuraciones sociales con características propias e irrepetibles, atravesadas por dinámicas específicas (e incluso ajenas a las políticas impulsadas desde los estados centrales) que imprimieron rasgos distintivos en la configuración de las redes educativas locales.

Por otro lado, las formas de aproximarse al estudio de los fenómenos educativos desde una perspectiva histórica permitieron, entre otros asuntos, "descentrar la mirada", redefinir la interpretación en torno a la difusión y recepción de las ideas pedagógicas, y volver a ponderar la capacidad de agenciamiento de los sujetos y las instituciones atravesados por las tensiones existentes entre poderes centrales y locales. Estas aproximaciones ponen de manifiesto también un mayor interés por comprender los procesos a través de los cuales los modelos educativos adoptados de los países centrales se transforman o transfiguran en los contextos latinoamericanos, y ya no tanto por interpretarlos como errores o "desviaciones" respecto a las fuentes originales. Los enfoques preocupados por comprender las rutinas diarias y la naturaleza singular y situada de las instituciones educativas contribuyeron de manera decisiva a comprender los impactos que tuvieron los diferentes proyectos educativos "nacionales" desde la perspectiva de las situaciones locales. Los trabajos que analizan las experiencias educativas locales en relación a fenómenos de alcance mayor no sólo han permitido relevar aspectos particulares, singularidades y especificida-

des. También han permitido comprender y resignificar los diferentes modos en que tienen lugar los cambios y las formas en que operan las resistencias en los distintos niveles y modalidades que conforman los sistemas educativos.

Se ha dicho que la historia es siempre historia contemporánea disfrazada. Incluso, desde la perspectiva de la historia cultural, se afirmó que los escritos históricos nunca son abstractos: no sólo interpretan la evidencia, sino que también representan una respuesta a los debates contemporáneos. Estas intervenciones constituyen así, un diálogo permanente entre el presente y el pasado. Pues bien, si este es un rasgo saliente de la producción historiográfica educativa en la región, la misma conlleva a interrogarse sobre las operaciones metodológicas que sustentan y dan asidero a esta idea. Aún más: debería poder rastrearse en estas modalidades de intervención historiográficas los fundamentos que anuden la preocupación de quienes se especializan en el estudio del pasado por iluminar las escenas y los conflictos del presente, así como constatar la relevancia que estos estudios tuvieron en el campo más amplio de los debates educativos (pues no alcanzaría con comprobar la *naturaleza* de sus *intenciones* sin poder medir también el alcance de sus efectos). Como ya se señaló, para ello sería pertinente relevar el *contexto social* donde se produjeron estas ideas y, específicamente, el *contexto intelectual* donde las mismas se generaron (Skinner, 2002).

La lista de enfoques y autores de los que se ha nutrido la historiografía educativa en el continente es sumamente amplia. Subrayamos las contribuciones que han realizado al campo los aportes provenientes de la historia conceptual, los estudios de género, la historia de las sensibilidades, el análisis del discurso, los estudios sobre la enseñanza de saberes específicos y las miradas postcoloniales, entre otras. A su vez, los análisis historiográficos que reflexionan sobre las configuraciones del campo y las continuas referencias a autores (M. Foucault, R. Chartier, A. M. Chartier, M. Certeau, C. Ginzburg, entre muchas y

muchos otros) pueden ser interpretados también como una búsqueda de inspiración para la elaboración de los trabajos de investigación. Sólo en ocasiones la obra de alguno de estos autores fue sometida a una reflexión sistemática, con el propósito de establecer cuáles pueden ser sus aportes a un área o tema de estudio específico de la historia de la educación.

El crecimiento y sistematización se ha evidenciado en las últimas tres décadas en el surgimiento y la consolidación de las sociedades científicas nacionales que nuclean a investigadores comprometidos con el estudio del pasado educativo en sus diferentes expresiones, en la regularidad con que se realizan encuentros académicos nacionales e internacionales, en la oferta de espacios de formación, seminarios y cursos de grado y posgrado, y en la edición de revistas y publicaciones especializadas o de difusión. Estas dimensiones no pueden desatender, por otra parte, el modo en que se incrementó la demanda de producción científica sobre las instituciones, proyectos e investigadores, a partir del establecimiento de instrumentos de medición de la productividad académica.

Sin embargo, la presencia y asignación de los recursos –humanos y materiales, o las facilidades para establecer vínculos con equipos e instituciones académicas, tanto regionales como internacionales– no se distribuyen de manera homogénea (esto puede constatarse también en el plano nacional), y aunque los procesos de globalización han facilitado las posibilidades de intercambios y desplazamientos, las redes electrónicas han contribuido a la construcción de vínculos de cooperación personales e institucionales, y, aunque la difusión del conocimiento circula con mayor fluidez que en otros períodos, la producción científica continúa estando atravesada por fuertes y acentuadas asimetrías. A ello hay que sumarle la presencia –o ausencia– de comunidades intelectuales y de tradiciones académicas que contribuyan a establecer diálogos intergeneracionales o que promuevan espacios de formación y discusión en cada una de las regiones e instituciones donde se desenvuelven las y los historiadora/es de la educación.

Transformaciones en la agenda de historia de la educación

Como vengo planteando, la historia de la educación, al igual que otros campos científicos, es producto de un conjunto de prácticas sociales inscriptas en tradiciones intelectuales específicas. Dichas prácticas tienen lugar en contextos sociales de producción y en marcos institucionales que le imprimen orientaciones particulares. La reflexión en torno a las modalidades que adquieren estas prácticas ha ido cobrando cada vez mayor interés entre los/as investigadores/as que se desenvuelven en dicho campo de estudio. Así, en los últimos años, la historiografía educativa ha sido objeto de una serie de análisis respecto de su trayectoria y conformación actual por quienes –de hecho– la practican.

Como venimos mencionando, en los últimos años, el campo de la historia de la educación ha crecido notablemente, consolidando un tipo de reflexividad –enriquecida desde diferentes enfoques teóricos– cuyo denominador común es la reivindicación del carácter histórico que subtiende todo proceso educativo. Sin embargo, el crecimiento y la expansión de su campo de estudio no pueden asumirse de un modo celebratorio, sino como una plataforma para nuevos desafíos. Por otro lado, no es posible gestar una producción historiográfica vigorosa si quienes elaboran sus narrativas no avanzan en operar una transformación metodológica y temática. La factibilidad de este proceso depende, también, de un trabajo que puede asumir como punto de partida esfuerzos individuales, pero debe coagular en un proyecto colectivo. En este contexto de fortalecimiento, un conjunto de problemas permanece aún sin ser debidamente tratados: la reflexión sobre los modos de practicar la escritura de la historia, las dificultades en torno a la capacidad de entablar diálogos con disciplinas externas al ámbito de la educación, el debate sobre las políticas de archivo, entre otras, dan cuenta de las áreas de vacancia de la historiografía educativa argentina.

Pero no terminan allí sus problemas: la diversidad temática que caracteriza las distintas líneas de investigación en la historia de la educación impacta en la configuración del campo. Las regiones del pasado

que los historiadores de la educación salen a conquistar con sus preguntas nos devuelven una imagen multiforme, un zócalo compuesto por objetos que nos informan sobre el uso de las prendas escolares, la conformación de trayectos de formación técnica, los sucesivos modos de nombrar la infancia, la arquitectura y la materialidad, las variaciones en los modos de leer y escribir, los derroteros del trabajo docente, entre muchos otros asuntos que son objeto de la práctica historiadora. El carácter plural que signa los intereses de los historiadores de la educación plantean al menos un problema: ¿sobre qué objetos en común trabajan los historiadores de la educación?

Un rasgo que también es valioso subrayar en relación con la actual configuración del campo de estudios es la proliferación de sus temas y áreas de interés. La diversificación de las miradas sobre la educación ha desplazado la atención casi excluyente que la historia tradicional había depositado en la escuela, para multiplicar sus objetos de estudio, abrir nuevos campos de posibilidades para el conocimiento histórico y sumar nuevos ángulos de análisis (Arata y Southwell, 2014). Esta renovación historiográfica no es nueva, ya que sus orígenes pueden rastrearse en la década del ’80. Y aunque en algunos países se sigue privilegiando el estudio de las escuelas primarias (Martínez Moctezuma, 2008), lo cierto es que la proliferación temática de los estudios históricos educativos actuales podría pensarse bajo el signo de aquella máxima “annalista” según la cual “todo es historia”.

Una nota más: aunque la revalorización de las escalas locales en la historiografía educativa podría explicarse por el aporte de otras disciplinas y enfoques (la antropología y el registro etnográfico, fundamentalmente), resulta importante señalar también –como advierte Sandra Carli (2014)– que la importancia que los estudios históricos atribuyen a las experiencias locales están íntimamente relacionadas con las nuevas significaciones que asume lo local en un mundo desterritorializado. Existen sobrados fundamentos que dan cuenta de la erosión que el proceso de desterritorialización ha ejercido sobre la hegemonía de

los estados modernos y la centralidad de la categoría nación como punto de partida "natural" de nuestros relatos. Lo que debe resaltarse también es la posibilidad que ello inaugura para identificar los lazos que existen entre territorios distantes, las fronteras y las "zonas de contacto", con el propósito de elaborar un nuevo marco de referencia teórica que permita "la revisión de nuestra propia tradición intelectual" (Ortíz, 1998, p.XVI).

Los diálogos mantenidos con otros campos de las ciencias sociales han permitido introducir nuevas preguntas y claves de lectura y dotar de una inteligibilidad más profunda la comprensión de los procesos educativos en su devenir histórico. Este diálogo muchas veces se pareció más a un trabajo de recepción y asimilación de las producciones realizadas en otros ámbitos de las ciencias sociales por parte del campo historiográfico educativo que a un intercambio entre éstas y la historia de la educación. Lo que quiero subrayar es el hecho de que la historiografía educativa es mucho más receptora que productora de discursos teórico-metodológicos. Evidencia de ello es la escasa producción de trabajos que privilegien la reflexión sobre las cuestiones teóricas y metodológicas que nos atañen.

La proliferación temática requiere preguntarse de qué maneras pueden integrarse estos conocimientos a miradas más abarcadoras y generales. Una forma de avanzar en la escritura de una historia regional fue la elaboración de trabajos comparativos. Sin embargo, como bien señala Toro (2014), el resultado ha sido más bien un encuentro de dos historias paralelas, a las que no se logra imbricar mutuamente ni detectar en ellas sus familiaridades y diferencias. El mismo autor advierte que, para superar este punto, se requiere de una solidez conceptual y metodológica que debiera estar conformada por -al menos- dos características distinguibles: "la formulación de problemas como ejes estructuradores del relato y el acopio de aportes provenientes desde disciplinas fronterizas". La clave, en suma, "tiene que ver principalmente con cumplir con algunos atributos metodológicos y orientacio-

nes que le otorguen solidez, valor social y pertinencia al producto de nuestra mirada al pasado de la educación" (Toro, 2014, p. 88).

La redefinición del objeto de estudio de la historia de la educación impactó también en la búsqueda de nuevas estrategias narrativas, así como en la ampliación de los recursos y acervos documentales. Este aspecto no responde con exclusividad a lógicas académicas, y sus razones también habrá que buscarlas en los requerimientos del Estado, que en algunos casos se ha mostrado interesado en la producción historiográfica educativa con fines conmemorativos y políticos, y en las demandas del mercado editorial. La presencia de estos actores ha permitido también definir nuevas áreas de indagación o revisitar viejos temas a la luz de fuentes documentales inexploradas o que no habían sido tenidas en cuenta por considerarlas de escaso valor científico.

Vale decir: los primeros historiadores de la educación se ajustaron a las normas consuetudinarias y ciñeron su trabajo a los documentos domiciliados en los archivos oficiales, fundados por los estados modernos, dejando de lado otro tipo de pruebas documentales. Al multiplicarse los temas y campos de interés, pero también los lenguajes y los públicos a los cuales va dirigido el discurso historiográfico educativo, las y los historiadora/es de la educación se vieron impelidos a bucear en otros acervos documentales (públicos y privados, escritos, audiovisuales y orales). También se apeló a la producción de textos híbridos, en los que las y los autores se mueven entre géneros, desde los narrativos a los reflexivos, incorporando y combinando las referencias a la producción académica con el registro de la novela histórica, o bien a la elaboración de materiales que leen el devenir educativo de un país o región en clave biográfica haciendo foco en algún referente del campo.

Respecto al empleo de los acervos documentales, situar a la fotografía o a la literatura como protagonistas del trabajo del historiador de la educación y dirigirles a ellas las preguntas principales, debe ser comprendido como algo más que la selección de fuentes originales:

supone organizar nuevos archivos, generar nuevas demandas teóricas, formular nuevas preguntas, o instalar una mirada oblicua y renovadora sobre los problemas de siempre.

El giro visual, el estudio de la cultura material o de la formación de sensibilidades, han tornado visibles objetos que ya estaban frente a nuestras narices: los establecimientos educativos y las imágenes escolares (fijas o móviles) son dos ejemplos de temas de investigación que alcanzaron un estatus de autonomía. Ello condujo a la configuración de nuevas usinas temáticas o al empleo de las ya existentes de otras formas, así como también a la necesidad de construir y emplear nuevos conceptos teóricos para su análisis. En sintonía con los discursos sobre el patrimonio y la preservación de objetos y espacios, se han impulsado o resignificado museos escolares y educativos (incluyendo los virtuales, a los que se puede acceder a través de internet) en diferentes ciudades latinoamericanas; se crearon simposios en los que se abordan específicamente estos temas, así como redes de archivos escolares que procuran fortalecer y poner en valor los acervos históricos de dichas instituciones, al tiempo que se recortaron como objeto de estudio.

Estos son sólo algunos de los temas y enfoques que se encuentran en el centro de la producción historiográfica educativa en las primeras décadas del siglo XXI en América Latina. Como espero que haya quedado evidenciado en esta introducción, vitalidad del campo y proliferación temática son dos signos que caracterizan este momento historiográfico. Sin embargo, hay un tercer elemento que atraviesa a ambos y las envuelve. La producción de la historia de la educación regional está sujeta a dinámicas locales y globales que pueden interpretarse bajo el signo de una tensión. Como advierte Sandra Carli, la identidad de los historiadores de la educación se encuentra *tironeada* entre "el reconocimiento de los signos históricos de los horizontes emancipadores del siglo XIX y XX" y "las expectativas vinculadas con los nuevos horizontes del mundo global" (Carli, 2014. p.116). No se trata de un asunto menor, si tomamos en cuenta que esta tensión puede conducir

a un distanciamiento cada vez mayor de los imaginarios educativos ligados con la épica emancipadora de la primera mitad del siglo XX (a los que la historia de la educación contribuyó a alimentar), para acercarse a una lógica pragmática, más propia del siglo XXI. Mientras la primera ubica la producción de conocimientos como una instancia que aporta al debate de la discusión pública sobre educación, la segunda significa un claro avance de la razón instrumental de los expertos.

Las contribuciones de este libro

En el largo linaje que ha sido descripto hasta aquí, se inscribe este libro con contribuciones reunidas bajo el criterio de tesis recientes.[4] Menos apegados a las nociones de momento fundacional o de rupturas, y como muestra de una inclinación a leer los procesos históricos entreviendo las continuidades en los cambios, el trabajo de Santiago Zemaitis, "Entre renovaciones, vigilancias y censuras. Antecedentes de la educación sexual en la Argentina de los años 60 y 70", el de Fernanda Sosa, "Disputas por la planificación familiar y anticoncepción en la educación sexual en el Uruguay de los sesenta. El Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar y sus detractores", el de Pablo Kopelovich, "El Departamento de Cultura Física y la transmisión de un universo kinético diferenciado para alumnos y alumnas de escuela media de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1939) y "De chinitas y señoritas: discursos pedagógicos y construcción de feminidades en Salta a fines del XIX" de María Maciel, historizan la educación sexual y la producción de masculinidades y feminidades tanto en el espacio escolar como en grupos de reflexión y gestión que aportaron debates y desarrollos conceptuales dentro y fuera de las instituciones educativas. Esas contribuciones despliegan un análisis en el que la irrupción de las novedades fueron comprendidas como el resultado de procesos de lenta evolución, es decir, los

[4] Los capítulos se mencionan en un orden levemente diferente a cómo figuran en el índice, con el fin de ofrecer otro posible ordenamiento y claves interpretativas.

cambios como resultado de las rearticulaciones y des-sedimentaciones de viejos conceptos y las corrientes de ideas como la configuración de tendencias dentro de un campo –el educacional– en el que no suelen expresarse las corrientes en su estado puro, sino como el resultado contingente de articulaciones.

Tomando la multidimensionalidad interviniente en el despliegue del trabajo docente los capítulos de Natalia Vuksinic, "¿Ser profesor católico o ser católico profesor? Las estrategias de capilaridad "dentro y fuera" de la Iglesia Católica argentina para la formación docente en clave histórica (1949-1989)" y de Jorgelina Méndez, "Transición democrática y reforma educativa: una mirada desde la formación docente" muestran la imbricación no lineal entre el campo de la pedagogía, el ámbito de las políticas educativas y los debates ideológicos más amplios que marcaron una etapa de internacionalización de los problemas educacionales y la regionalización de la agenda política. La pregunta por las dinámicas del conocimiento ha dado lugar en los últimos años a distintos tipos de indagaciones y resulta pertinente como instrumento para explorar la producción y circulación de los saberes académicos y la tensión entre lo local y lo global. Los capítulos mencionados evidencian cómo el desarrollo educativo, la estructuración social y la formación de su cultura política se encuentran vinculados al desarrollo institucional del profesorado. Por ello, esos textos ponen el foco en los diálogos de esa formación con tendencias ideológicas y políticas, pero también localmente situadas y traducidas institucionalmente.

El tiempo dejó de ser el telón de fondo de la reflexión historiográfica, para transformarse en un elemento que debe ser objeto de una problematización. También estos abordajes ponen en evidencia que, si las experiencias educativas de nuestras sociedades presentan orígenes, desenvolvimientos y ritmos singulares, es preciso construir herramientas que permitan trabajar en su singularización sin por eso perder el sentido de pertenencia a realidades o situaciones de mayor alcance.

Sin lugar a dudas, poner en discusión la lógica temporal contribuyó al descentramiento de la escuela como objeto privilegiado de los estudios histórico-educativos. Si se sostiene que la escuela es la provincia de un continente mucho más amplio –la educación– es preciso salir en busca de los tiempos que atraviesan esas otras dinámicas, desarrollos y desenvolvimientos que confluyen y diversifican las experiencias educativas que tuvieron y tienen lugar en el continente y que no necesariamente se ajustan a los tiempos y ritmos de los sistemas escolares.

Focalizados en objetos diferentes, los trabajos de María Asunción Iglesias, "La Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial: Estructura, agentes y definiciones sobre políticas públicas (1865-1940)" y de Antonio Romano, "La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria de Uruguay (APESU) y la reforma de la enseñanza secundaria en 1935: la emergencia de un nuevo actor", al destacar la interdependencia de la esfera educativa de las periodizaciones políticas, se da un paso importante hacia la construcción de periodizaciones más pertinentes. Se suma a ese grupo el trabajo de Talia Meschiany, "El giro autoritario en la cultura escolar. El caso del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (1974-1976)" que pone en evidencia que la historia de la educación requiere distinguirse de la historia política, como condición para poder establecer cuándo se habían producido los cambios o bien, para determinar por qué, a pesar de las transformaciones en otras esferas de la vida social, las formas educativas desarrollaron variantes y contrapuntos. Los textos advierten, también, sobre las múltiples implicancias que existen entre educación, historia y política.

La historización de experiencias y formas institucionales aún insuficientemente exploradas, así como la reactivación de identidades postergadas que pone en cuestión las formas de subalternización implícitas, alcanzan una significativa tematización en los capítulos de Federico Brugaletta, "*Se vive como se puede*. Círculo de cultura y literatura popular en los usos protestantes del método de Paulo Freire

en el 68' uruguayo", el de Luz Hernández Castrillón, "Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa (1870-1940)" y "Por el camino de los antiguos. El trabajo institucional de la Escuela Hogar N° 155 en relación a la identidad ranquel en La Pampa" de Elisabet Rollhauser. Estas producciones trabajan con una concepción múltiple del tiempo histórico, donde resulta tan importante reconocer las características y ritmos que adopta cada experiencia e institución educativa, como las formas en que se imprimen en ellas las huellas de temporalidades diversas y heterogéneas. A través de sus contribuciones, autoras y autores discuten la noción de un tiempo "homogéneo y vacío", al que hacía referencia Walter Benjamin (2004), cuya principal cualidad había sido la de fagocitar las historicidades paralelas y autónomas de las que partían numerosas experiencias educativas.

Los escritos aquí reunidos son la respuesta a una invitación realizada a doce investigadoras e investigadores de historia de la educación que han tenido en común haber realizado su formación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Este volumen reúne colegas y objetos de estudio de Colombia, Uruguay y Argentina, y nos ha dado la posibilidad de reflexionar sobre la producción actual de la historiografía educativa en la región. También ha producido una circunstancia propicia para pensar desde allí algunos de los desafíos que plantea, en este momento presente, la escritura de la historia de la educación en nuestro continente. Mirados en conjunto, estos trabajos dan cuenta de aspectos y problemas tan diferentes como distintas y complejas son las realidades latinoamericanas en las cuales se concibieron y elaboraron. Las lecturas situadas del campo analítico común que ofició como punto de partida para estos escritos produjeron textos diversos, en los que quedaron plasmados los enfoques e intereses de cada autor/a. Es posible, sin embargo, encontrar problemáticas que atraviesan más de un texto, referencias bibliográficas compartidas y elementos que contribuyen a delinear un horizonte de intereses y preocupaciones comunes.

Nuevos enfoques. Nuevos objetos. Nuevos problemas. Las formas de escribir la historia de la educación están cambiando las estrategias de aproximación, lectura y tratamiento de las fuentes, la construcción de los archivos y los modos en que leemos el pasado de la educación y lo interpretamos a la luz de los sucesos del presente.

Referencias bibliográficas

Arata, N. y Southwell, M. (2011). “Aportes para un programa futuro de historia de la educación argentina”, *History of Education & Children’s Literature*, VI, 1 (2011), pp. 519-539

Arata, N. y Southwell, M. (2014). “Itinerarios de la historiografía educativa latinoamericana a comienzos del siglo XXI”. En Arata, N. y Southwell, M. (comp.): *Ideas en la Educación Latinoamericano. Un balance historiográfico*. UNIPE editorial.

Ardao, A. (1987). *La inteligencia latinoamericana*. Universidad de la República, División Publicaciones y Ediciones.

Benjamin W. (2004). *Tesis de filosofía de la historia*. Contrahistorias.

Borges, J. L. (1952). “Sobre los clásicos”, en *Otras inquisiciones*. Incluido en *Obras completas. Volumen II (1952-1972).* Emecé Editores.

Carli, S. (2014). “La historia de la educación en la argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”. En Arata, N. y Southwell, M. (comp.): *Ideas en la Educación Latinoamericano. Un balance historiográfico*. UNIPE editorial.

Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.

Didi-Huberman, G. (2000). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo editor.

Hobsbawm, E. (2002). *Años interesantes. Una vida en el siglo XX*. Crítica.

McClaren, P. (1995*). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI Editores.

Martínez Moctezuma, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos, *Historia de la educación - anuario*, *9*. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&tlng=es

Ortiz, R. (1998). *Otros territorios*. Convenio Andrés Bello.

Pocock, J. (1985). *Virtue, Commerce, and History. Essays on Political Thought and History. Chiefly in the Eighteenth Century*. Cambridge University Press.

Puiggrós, A. (2016). *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán-CIESAS.

Skinner, Q. (2002). *Visions of Politics*. Press Syndicate of the University of Cambridge.

Solari, M. (1991). *Historia de la educación argentina*. Editorial Paidós.

Tedesco, J. C. (1984). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones del Solar.

Toro Blanco, P. (2014). Rasgos comunes y excepcionalidades: una tensión en la historia de la educación latinoamericana. Una mirada desde chile**.** En Arata, N. y Southwell, M. (comp.). *Ideas en la Educación Latinoamericano. Un balance historiográfico*. UNIPE editorial.

Weinberg, G. (1996). *La ciencia y la idea de progreso en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO, CEPAL, PNUD, AZ Editora.

Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en América Latina*.

CLACSO; UNIPE: Editorial Universitaria. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201111054036/Modelos-educativos.pdf
Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Las cuarenta.

Historias de la educación sexual, masculinidades y feminidades en instituciones educativas

Entre renovaciones, vigilancias y censuras. Antecedentes de la educación sexual en la Argentina de los años 60 y 70

Santiago Zemaitis

Presentación

En las líneas que siguen se presentan algunos de los hallazgos y resultados de mi investigación doctoral titulada: *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*, y defendida en la Universidad Nacional de La Plata en marzo del año 2021. Este trabajo estuvo bajo la dirección del Dr. Pablo Scharagrodsky y la Ph.D. Myriam Southwell y se desarrolló en el marco del Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP).[1] Situado desde la Historia de la educación, el Análisis Político del Discurso y los Estudios de género, el trabajo exploró diferentes discursos, agentes, experiencias pedagógicas y debates en torno al campo de la educación sexual en la Argentina y América Latina. Se recorrió para

[1] El inicio como la finalización de esta investigación fueron posibles gracias a la estancia de estudio realizada en la UERJ (Rio de Janeiro, Brasil) durante el verano 2014/2015 y al otorgamiento de la Beca de Finalización de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicada en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS- FaHCE/ CONICET).

ello, una temporalidad extensa, iniciando el recorrido histórico desde mediados del siglo XIX, aunque con mayor atención en el siglo XX, en particular, con foco en las décadas de 1960 a 1990.

Partiendo de esa investigación, en este capítulo nos proponemos mapear tan solo algunos discursos, iniciativas y desarrollos de la educación sexual entre las décadas de 1960 y 1970 para evidenciar que, lejos de tratarse de una temática de reciente discusión, la educación de la sexualidad ya se encontraba como un problema de orden público hacia mediados de siglo XX. De allí que nos interese señalar algunas renovaciones en ciertos enfoques pedagógicos sobre esta temática, como también indicar algunas continuidades en ciertas tendencias ya iniciadas en los inicios del siglo XX.

Para ello, en una primera sección se pincelan de forma general algunas posiciones pedagógicas modernas sobre la enseñanza de la sexualidad y sobre el carácter de peligrosidad que este significante revestía. Luego, centrándonos en nuestro periodo de estudio, indicaremos algunas renovaciones en cuanto a las relaciones entre infancia y educación sexual que fueron posibilitadas por la emergencia del campo *psi* y por la edición y circulación de textos destinados a presentar algunas respuestas ante las “preguntas difíciles” de los niños. En una tercera sección, repasamos algunas iniciativas privadas del campo de la planificación familiar y la sexología que se desarrollaron durante la década del 70.

Posteriormente, se avanza en el mapeo de experiencias educativas dentro del ámbito de la Educación para la Salud, a los fines de mostrar allí algunas continuidades en los modos de articular la educación sexual con los problemas sanitarios y las “consecuencias de la sexualidad” que ya se venían desarrollando desde las primeras décadas del siglo XX en relación con las enfermedades “venéreas”. La quinta y última sección aborda, por un lado, los archivos de la Dirección de Inteligencia de la Policía de Buenos Aires que desde los años 60 inspeccionaron actividades en torno a la enseñanza de la sexualidad en

escuelas como en otros ámbitos sociales. A su vez, por otro lado, se estudia la oposición ante la educación sexual en el contexto de la última dictadura cívico-militar analizando la política de control y censura de libros infantiles, entre otros, sobre temas de sexualidad y educación sexual, y también la opinión de los ministros de los gobiernos de facto, quienes enfatizaban el rol fundamental de las familias ante dicha temática relegando el lugar de las escuelas para el abordaje de la temática.

En término teóricos, se trabajará a la *educación sexual* como una práctica discursiva que se articuló a través del tiempo a distintas demandas sociales, profesionales, educativas, religiosas, sanitarias, y que coexistieron en disputas hegemónicas por asignar ciertos sentidos a sus significados, atribuciones, valores, saberes, prácticas educativas, temas predilectos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En consonancia con el planteo de Myriam Southwell, puede afirmarse que existen ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte, y desde la perspectiva teórica del Análisis Político del Discurso (APD), estos términos son conocidos como *significantes vacíos*[2], a partir de los cuales se intenta fijar parcialmente significados particulares con ciertos significados (Southwell, 2008, 2008a, 2008b, 2020).

Un aspecto a destacar es que el trabajo de archivo, la historización de este significante polisémico, implica considerar las luchas sociales como disputas por la hegemonía desde diferentes *posiciones*[3], es de-

---

[2] Vale aclarar que, como sostiene Southwell, hay una confusión habitual: se suele entender rápidamente que "el calificativo de vacío habla en desmedro del término; muy por el contrario, el vaciamiento parcial habla de la potencia de un significante que logra absorber a otros, se vacía parcialmente al mismo tiempo que incorpora sentidos y significaciones que lo exceden" (Southwell, 2018).

[3] La noción de *posición* no será equivalente a cargos o funciones desempeñadas, aun cuando es a partir de las trayectorias que los sujetos tienen, es que podemos comprender sus aportes al campo de la educación sexual. Como han definido Laclau y Mouffe: (...) Hablar de "sujeto" remite a "posiciones de sujeto" en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni

cir, los juegos por el intento de imposición/fijación de la *educación sexual* a ciertos significados, objetos o enfoques, aglutinando de este modo demandas, intereses y prácticas sociales de sectores diversos. De allí que por su carácter precario y contingente, es que se asume la imposibilidad de una definición final o esencial; no hay pues como "definición verdadera" acerca de lo que *es* la *educación sexual*. En suma, es la dinámica político-pedagógica que se produce en la búsqueda del significante *educación sexual* nombra, incluye y representa lo que cada sector entiende que debe contener y lo que se debe, por tanto, excluir.

La educación sexual en las primeras décadas del siglo XX

En los albores del siglo XX las posiciones imperantes sobre la educación de la sexualidad infantil, más precisamente, los saberes vinculados a la genitalidad, al conocimiento de las partes del cuerpo humano, y sus diferencias, las explicaciones acerca de la reproducción biológica, resultaban para las primeras décadas preguntas y conocimientos peligrosos que pondrían en riesgo la "inocencia" de niñas y niños. Solo por citar un ejemplo proveniente de la posición oficial del Ministerio de Instrucción Pública en los inicios del siglo pasado, a través de su revista oficial *El Monitor de la Educación Común* observamos una vinculación directa entre curiosidad infantil en torno a la sexualidad y ciertos peligros o riesgos. En un artículo de 1906 se leía:

> Esta curiosidad (refiriendo al desarrollo sexual en la pubertad) no es sino una de las manifestaciones de la conmoción sexual misma, de la naciente pasión (…). Si se admite esta interpretación, se debería necesariamente deducir de ella que sería un error despertar y fomentar esa pasión mediante una enseñanza prematura (y conti-

---

siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda "experiencia" depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas" (Laclau, y Mouffe, 1985, pp. 132-133).

> núa) Se excita, la curiosidad en un terreno que no debería excitarse, se evoca la pasión del saber, cuando aún no debiera pensarse en ella (…) Es preciso reconocer de una vez que no conviene hacer de tales cosas un objeto de enseñanza físico natural. En todo caso es preciso prevenir e impedir oportunamente y con toda energía que semejantes aclaraciones profilácticas invadan la escuela popular y aun las clases inferiores e intermediarias de las escuelas superiores (*El Monitor de la Educación Común*, 1906, s/p).

Pensada como una "materia delicada", la educación sexual era recomendada en los inicios del siglo XX para niños y destinada a ser un tipo de instrucción que le correspondía únicamente a la familia, y no a la escuela ni a los poderes públicos. La educación de la sexualidad parecería no encontrar sentido, ni siquiera en lecciones de historia natural. Este tipo de posiciones temían a que una instrucción que enseñara sobre los órganos genitales o los desarrollos hormonales del cuerpo, podrían alterar o influir negativamente en el desarrollo psicosexual de los niños. Temores afines sobre el desarrollo de la sexualidad infantil y adolescente despertaba la posibilidad de *homosexualismo* por las amistades peligrosas, como desconfiaban los paidólogos positivistas Víctor Mercante y Rodolfo Senet, o bien los riesgos de la masturbación como "vicio peligroso" que podría traer consecuencias intelectuales, morales, físicas, cognitivas, nerviosas, musculares, oculares.

Como ha señalado Adriana Puiggrós, el discurso pedagógico fundacional estuvo fuertemente impregnado por la prosa y la visión del discurso médico positivista que avanzó en el Estado conservador, lo que produjo un significativo poder del Cuerpo Médico Escolar en el sistema educativo desde el siglo XIX. Como señala la autora, entre los informes de este Cuerpo, la sexualidad no se nombra como tal, sino que se alude a ella a través de la higiene y la moral, el aparato reproductor es nombrado como un "mal necesario" y se sugiere evitar el conocimiento de la sexualidad y "retardar el conocimiento de la perpetuación de las especies en zoología y botánica, "argumentado que los

conocimientos sexuales impedirían asimilar los referidos a otras áreas de conocimientos y perjudicarían la salud física y mental" (Puiggrós, 1990, pp. 120-121).

Esto se plasmó en algunas prescripciones curriculares. En 1909 se aprobó una "circular reservada" n° 34, firmada por el entonces ministro de Educación e Instrucción Pública Rómulo Naón (1908-1910). Allí se establecía una modificación de los programas de anatomía, fisiología e higiene, suprimiendo el tema de "la reproducción". La normativa rechazaba textos de lectura que por su realismo pudieran ofender el pudor de las niñas (de Madrid, 1914). Consecuentemente, en los planes de estudio de la educación primaria vigentes en los primeros años del siglo XX, si bien se instruía la enseñanza del "Cuerpo Humano"–desde el 1er. grado al 6to.– se mencionan los aparatos, órganos y funciones del cuerpo, pero sin mención alguna a la reproducción (Consejo Nacional de Educación, 1908, pp. 482-483). Del mismo modo, en los grados más avanzados, en el estudio de los reinos animal y vegetal, tampoco se hace mención a la enseñanza sobre la reproducción de los animales y las plantas y flores.

Según Marcela Nari (2004), el contenido escolar "reproducción humana" en las primeras décadas del siglo XX se enseñaba a través de la descripción de las flores, asociando los estambres a los órganos sexuales masculinos y el pistilo al ovario, y se explicaba el misterio de la gestación de la vida con ejemplos de animales como peces y aves, y algún mamífero para justificar la lactancia. Esto tenía que ver con que, para la educación de las niñas y las jóvenes, particularmente, el conocimiento del cuerpo, a pesar de ser justificado científicamente, chocaba fuertemente con los valores, los sentimientos y actitudes tradicionales muy extendidos. En definitiva, en aquellos tiempos, lo concerniente al sexo y la sexualidad pertenecía más bien al misterio y al reino del silencio. Los tabúes ponían en reticencias a la hora de hablar de sexo como de cualquier otro problema humano" (Lionetti, 2021, pp. 55-56).

Renovaciones y ediciones acerca de la sexualidad y la curiosidad infantil a mediados de siglo XX

Como contraposición a estas miradas que predominaron en los albores del siglo XX, para los años 60 se reconoce la emergencia de algunas renovaciones importantes en cuanto al lugar de los niños y, en especial, en el reconocimiento y aceptación de la dimensión sexuada de la infancia, de la curiosidad y del derecho a que las preguntas e inquietudes sexuales sean respondidas por la sociedad adulta. Como señala Cosse, ya para esos años se consideraba que la sexualidad se encontraba presente en las conductas infantiles desde el mismo momento del nacimiento y vinculada con la personalidad y la identidad de la infancia. Así, la curiosidad y el deseo sexual ya se presentaban como "normales, naturales y sanos" (Cosse, 2009).

Desde el discurso pedagógico de la sanidad escolar, se comenzaba a asumir esta postura, interpelando a los adultos con respecto a un nuevo posicionamiento ante las preguntas infantiles. En el año 1960 la Dirección Nacional de Sanidad Escolar,[4] perteneciente al Ministerio de Educación y Justicia, aconsejaba a través de su publicación oficial que:

> "LOS PADRES Y MAESTROS DEBEN RECORDAR QUE:
>
> - Los niños en su insaciable curiosidad tienen derecho a hacer preguntas sobre cuestiones sexuales.
>
> - Que es obligación de no dejar sin respuesta sus preguntas.
>
> - Que en esta forma se encauza al niño en el conocimiento de la verdad.
>
> - Que así el niño no recurrirá a fuentes de información que falseen el concepto cabal de las cosas.

---

[4] Esta Dirección fue creada en 1958 por medio del decreto 2.791, con la misión de "extender a toda la República Argentina los beneficios de la acción sanitaria en el medio escolar". Se trató de la continuidad a 1960, de algunas acciones que ya venía realizando la Dirección General de Sanidad Escolar a partir de su creación en 1948. Ministerio de Educación y Justicia.

- Que el satisfacer su curiosidad no es más que parte de la educación integral del niño en la que debe existir un principio moral y que lo aparte de la concupiscencia y depravación.

- Que la curiosidad al ser natural no debe ser sofocada con respuestas de tono.

- Que ese ambiente de verdad hará que el niño no trepide en comunicar sus inquietudes y ansiedades a sus padres y maestros" (Ministerio de Educación y Justicia, 1960, p. 48).

Por un lado, que la Dirección de Sanidad Escolar interpele no sólo a la familia sino a los maestros como interlocutores posibles y autorizados de dar respuesta a la "insaciable curiosidad infantil", marca una discontinuidad con la tradición moral moderna sobre ser un "tema delicado" como también el hecho de no dejar ya reducida la educación sexual al derecho privado de las familias.

Para el espacio escolar, desde la Sanidad Escolar se interpelaba a los consejeros escolares, que eran psicólogos educacionales, para que fueran ellos los responsables del tratamiento de los "problemas sexuales", que se hicieran presentes en la escuela como también en instruir a las familias. Se reconocía que había niños con "errores y carencias en su educación", y entre ellos se advertía la existencia de "criterios equivocados para encarar los temas sexuales (origen de los seres, masturbación, diferencia de sexo, temor a la menstruación y ocultamiento, etc." (Ministerio de Educación y Justicia, 1960, p. 24). Se asumía que el Consejero podía:

> desempeñar un importante papel de apoyo y esclarecimiento, frente a algunos niños que en quinto o sexto grado, inician su pubertad. El tabú de lo sexual, hace desviar la mirada a padres y maestros. Y la pregunta del adolescente, muere antes de nacer. Son muy graves las consecuencias que para la salud mental del niño puede tener, en este aspecto, la ignorancia o el error" (Ministerio de Educación y Justicia, 1960, p. 24).

Al mismo tiempo, otra condición que posibilitó algunas renovaciones fue la expansión del campo *psi*, especialmente a partir de la popularización del psicoanálisis, tanto en la vida de las familias de clase media como por su influencia en el discurso educativo. La conformación del campo de los saberes *psi* (psicología, psicoanálisis, psicopedagogía, psicología genética, con sus diferentes vertientes escuelas y enfoques) resignificó las maneras en que se habían estudiado a las niñas y niños. De allí que se evidenciaron nuevas articulaciones entre pedagogía, sistema educativo, psicoanálisis e infancias haciendo emerger miradas más atentas a lo infantil con respecto a lo familiar que al contexto escolar.

Esto significó un desplazamiento de las miradas centradas en la enseñanza hacia la subjetividad y los aprendizajes infantiles. Así, el mundo infantil comenzó a ser estudiado en clave de "desarrollo" por fuera del contexto, y con ello, los niños pasaron de ser pensados como objeto, a ser sujetos de cuidado (Carli, 2003; Fernández Pais, 2015). Figuras del campo *psi* y la pediatría, como Eva Giberti, Telma Reca y Florencio Escardó, se ocuparon de popularizar la educación sexual y nuevas formas de crianza, e insistieron públicamente, a través de medios diversos como libros, revistas, prensa escrita y programas televisivos, en abandonar los tabúes que envolvían las relaciones entre niñez, sexualidad y educación. En este marco, la inquietud por los vínculos intergeneracionales signó las décadas de 1960 y 1970 que, siguiendo a Sandra Carli, no significaron tanto un conflicto de generaciones sino una "crisis de generaciones" (Carli, 2019).

Por otro lado, fue también a mediados del siglo XX que se tradujeron, editaron y circularon diferentes obras provenientes de literatura extranjera sobre la educación sexual infantil y adolescente. Así, desde los años 50, se publicaron en la Argentina libros de diferentes países que tuvieron gran popularidad como: *La educación sexual de la infancia* de André Berge de 1953 (Francia), *Pedagogía sexual y relaciones humanas* de Rudolf Allers de 1958 (Austria) y *Educación para la se-*

xualidad de John J. Burt y Linda Brower Meeks de 1975 (EE.UU). Por su parte, las editoriales Hormé y Paidós tradujeron y publicaron *Educación sexual infantil* de Sten Hegeler de 1962, *Familia y sexualidad* de David P. Ausubel de 1965, *Educación sexual para preadolescentes* de Lester F. Beck de 1973, *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria* de Holger Kilander de 1973 y el famoso libro *¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores* de Peter Myle traducido en el país en 1975. Estas obras enfatizaban la necesidad de brindar explicaciones a niños y adolescentes sobre temas vinculados a los cambios orgánicos y corporales en las diferentes etapas del crecimiento, a las diferencias físicas entre varones y mujeres, y a la enseñanza de los órganos genitales internos y externos. La masturbación o las poluciones nocturnas, como también la menstruación, también fueron temas que estos textos incluían como parte de la educación sexual.

Según lo indagado por Karina Felitti, entre los años 60 y 70, algunas editoriales católicas como Guadalupe y Paulinas tradujeron algunos títulos significativos y produjeron otros que, a diferencia de las obras antes mencionadas, avalaban ideas fuertemente normativa sobre la sexualidad y las relaciones sexuales; en particular sugerían la castidad en la juventud hasta el momento del matrimonio, la naturalidad y complementariedad del ser hombre y ser mujer, e incluían una oposición abierta a la regulación de los nacimientos y métodos anticonceptivos.

Algunos de esos títulos fueron: *Para padres,* de Carlos A. Rey (1962), *Para padres y educadores* de Friedrich Gagern (1971), *Amarse en cuerpo y alma* de John Billings (1978), *Sexo y adolescencia* de Bruno Richlowsky (1970), *Función sexual* de Manuel Bello (1963), *Tú en mi nido* de Ignacio Boggiano Amílcar y Alcibíades E. Boggiano (1968) (Felitti, 2009). Como se mostrará luego, algunos de estos títulos fueron inspeccionados durante la última dictadura cívico-militar por las dependencias encargadas del control y la censura editorial, por

ser discursos que potencialmente podían contener información e imágenes que perturben cierto orden sexual y se filtren con ello "ideologías subversivas".

La educación sexual experta

La crisis de generaciones antes mencionada también fue extensiva a los vínculos entre los adultos y la juventud, en un contexto donde la sociedad argentina atravesaba fuertes cambios entre dinámicas culturales modernizadoras y la radicalización política que signó la década del 70. La configuración de la juventud como grupo social diferenciado comenzó a marcarse por esos años y los jóvenes de "la nueva ola" experimentaron cambios en las experiencias de la vida erótica y sexual (Manzano, 2019). Como ya ha estudiado en profundidad la historia social y cultural de la sexualidad, emergieron así nuevas reglas del cortejo sexual, la aceptación y visibilidad de la sexualidad prematrimonial de las parejas jóvenes, como así también nuevas posibilidades de planificación familiar y decisión libre de la concepción con la comercialización y difusión de la píldora anticonceptiva (Cosse, 2006, 2008; Cosse, Felitti, Manzano, 2012; Felitti, 2009, 2012; Manzano, 2019).

Esta emergencia se dio dentro de un clima político de reafirmación de valores católicos y con perspectivas pronatalistas, impuestos por los gobiernos dictatoriales desde la llamada Revolución Argentina (1966-1973), dejando los debates en torno a la formación de la sexualidad en manos de la opinión pública y especializada como la psicología, la medicina (Wainerman, Di Virgilio, Chami, 2008; Felitti, 2009a), la sexología –como subcampo de especialización en formación– y la planificación familiar (Milanesio, 2021). En estas condiciones, se desplegaron redes de intercambio entre profesionales devenidos en *especialistas,* tramas locales, regionales e internacionales de circulación de la educación sexual como un tema en la agenda latinoamericana en dichos campos.

De forma inicial, desde mediados de la década del 60, se fundaron y comenzaron sus actividades asociaciones e iniciativas privadas

que se encargarían de abordar la formación en educación sexual para públicos diversos. Así por ejemplo, en 1966 se fundó la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF), impulsada por prestigiosos médicos de Córdoba y Buenos Aires y tuvo como una de sus misiones la distribución de anticonceptivos gratuitos o a muy bajo costo, consultas como también la promoción de la maternidad y la paternidad responsables. Posteriormente fue extendiendo sus actividades educativas en formación y capacitación sobre anticoncepción a profesionales de la salud, padres y madres, jóvenes y adolescentes como también a docentes de escuela secundarias.

El contexto de su vida institucional fue posible gracias a la ausencia de políticas públicas en planificación familiar y educación sexual, y a las restricciones en el acceso de mujeres a anticonceptivos por parte del Estado, tal como ha indagado Felitti (2012).[5] Los integrantes de la AAPF fueron convocadas/os para desarrollar cursos y talleres en varias provincias como Santa Fe, Salta, Corrientes, Misiones, Mendoza, Córdoba y Buenos Aires. El público destinatario eran estudiantes de escuelas de Servicio Social, supervisoras/es escolares, docentes, comunidades de médicos rurales, funcionarias/os provinciales de los ministerios de Salud, líderes comunitarios, personal de sindicatos obreros, "motivadores" de la planificación familiar en comunidades barriales, entre otros (*Contribuciones*, 1985, p. 13).

En 1976, a pocos meses de iniciada la dictadura cívico-militar, se fundó la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología

[5] En 1974, el peronismo aprobó el decreto 659, donde se disponía la prohibición de actividades sobre planificación de la natalidad, al tiempo que se ordenaba el control sobre la comercialización de productos anticonceptivos. Se solicitaba en este decreto el pedido de recetas por triplicado para acceder a la compra de pastillas anticonceptivas. Pero el requisito de la receta para las compras en las farmacias nunca llegó a aplicarse sistemáticamente; aunque sí se cerraron unos 60 consultorios de planificación familiar (Llovet y Ramos, 1986). Durante la dictadura, en 1977, se aprobó otro decreto que también prohibía las actividades de planificación familiar (Decreto 3938/77, Comisión Nacional de Política Demográfica).

(ARESS), siendo la primera institución argentina creada especialmente para la promoción de la educación sexual (Gogna, Jones e Ibarlucía, 2012).[6] En la ARESS, las actividades se centraron especialmente en la organización de espacios e instancias educativos que ellos mismos denominaban *educación sexual*. Básicamente organizaban el dictado de cursos, talleres y conversaciones a públicos diversos, ya que la educación sexual se había vuelto "una demanda constante", según una de sus fundadoras, Mirta Granero (Entrevista a Mirta Granero, 2018).

Algunos de los participantes de estas asociaciones mantuvieron también vínculos de formación con Luis Parrilla, un educador y pastor protestante que desarrolló desde 1964 una experiencia escolar sistemática en educación sexual por más de veinte años en la escuela primaria "Laura y Henry Fishbach" en el barrio de Villa Mitre, en la Capital federal. En esa escuela también funcionó, bajo la dirección de Parrilla, el Centro de Orientación para la Vida Familiar y Comunitaria (COVIFAC) (Parrilla, 1986). Parrilla fue una figura muy reconocida en los programas de educación familiar y planificación familiar tanto a nivel local como internacional. Tal es así que fue convocado en los inicios de los años 90 por el Ministerio de Cultura y Educación como especialista para la escritura de cuadernos sobre educación sexual que se editaron en 1992 (Zemaitis, 2023).

El COVIFAC, la AAPF y la ARESS mantuvieron diálogos cercanos e incluso sus agentes organizaron instancias de formación académica sobre sexualidad y educación de forma conjunta. Además, sus agentes eran convocados por algunas escuelas (tanto estatales como privadas) para impartir educación sexual a los públicos estudiantiles, en un contexto, como se mencionó, donde el Estado argentino no ofrecía esta educación en el sistema educativo formal. Según los

---

[6] Esta asociación fue impulsada por la ginecóloga Ana María Zeno de Luque y fundada por ella junto a la psicóloga Mirta Granero y el médico Ricardo Musso. Luego se incorporaron la psicóloga María Cristina Granero, la socióloga Hilda Habichayn de Bonaparte y el ginecólogo Juan Impallar.

testimonios de algunos de quienes fundaron y/o formaron parte activa de estas instituciones, como Granero en la ARES, Luis María Aller Atucha, Jorge Pailles y Domingo Olivares en la AAPF, estas entidades se fueron vinculando entre sí en diferentes instancias de formación interna acerca de temas que resultaban novedosos como anticoncepción y adolescencia, el uso de métodos anticonceptivos, la masturbación, la sexualidad como dimensión vinculada al placer y al bienestar, el desarrollo psico-sexual en las etapas vitales, los "problemas de las parejas", decisiones en torno a la vida sexual y reproductiva, la importancia de la identificación del rol de género según la genitalidad, entre otros.[7]

En otros trabajos (Zemaitis y Ojeda, 2018; Zemaitis, 2023a) advertimos que los agentes que formaron parte de estas iniciativas colaboraron en construir una posición experta en torno a la educación sexual, creando la figura del especialista en educación sexual o bien, como educadores sexuales de referencia, tanto a nivel nacional como en la región de América Latina. Al mismo tiempo, parte de la contribución de estas iniciativas locales fue la emergencia de un nuevo enfoque teórico y pedagógico, la denominada "educación sexual integral", o enfoque "integrativo" o "integralista" sobre la educación de la sexualidad.

En los años 70, quienes participaban de los programas y asociaciones de planificación familiar y del campo sexológico, formaron parte de redes y circuito de formación más amplios que, como mencionamos, tendrían también un alcance regional entrelazándose con asociaciones y entidades de Brasil, Uruguay, Paraguay, Colombia, Costa Rica, entre otros. De este modo, organizaron congresos, jornadas, reuniones y simposios en donde comenzaron a mapear y a hacer balances a nivel latinoamericano en torno a la implementación de programas y políticas de educación sexual en los sistemas educativos y,

[7] Entrevistas a Mirta Granero (2017), Jorge Pailles (2017) y Luis María Aller Atucha (2017 y 2018), realizadas junto a la Mg. Carolina Ojeda (UNLP).

también, fundaron iniciativas de carácter regional. Fueron fundamentales iniciativas como la Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES) y el Comité Regional de Educación Sexual para América Latina y El Caribe (CRESALC) fundada en 1975, y posteriormente, la Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología (FLASSES) creada en 1980, para lo que se denominó en su momento como "pedagogía sexual en la subregión". Estas comunidades fueron acumulando vastas experiencias en educación sexual, tanto en la educación formal como en ámbitos no formales.

Una de esas iniciativas regionales fue la Oficina Latinoamericana de Información sobre Educación Sexual (OLISES), fundada en San José de Costa Rica en 1973. Dos años más tarde, como se mencionó, pasó a llamarse Oficina Latinoamericana de Educación Sexual (OLES) que estuvo a cargo del Centro Paraguayo de Población. Esta fue una de las primeras iniciativas regionales que tuvo como objetivo principal reunir y conformar una primera red entre educadoras/es sexuales, especialistas e interesadas/os por la educación sexual que promovían acciones desde sus medios locales en la Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y Brasil (OLES, 1978, p. 186). La OLES organizó en 1976, en la ciudad de Asunción (Paraguay), el Primer Seminario Interamericano de Educación Sexual.[8] Esta reunión tuvo como objetivo presentar mapeos y balances sobre los desarrollos de la educación sexual en los sistemas educativos de los diferentes países. El evento no congregó sólo a quienes provenían del ámbito de la planificación familiar y la sexología, sino que también participaron representantes de los distintos gobiernos.

[8] Las autoridades del Seminario fueron: el Presidente, Fabio Rivas (Director General del Ministerio de Educación y Culto de Paraguay), el Vicepresidente, José Silva Ubiría (médico y director del Departamento Médico de ciencias biológicas de Montevideo, Uruguay), Secretario (Luis Rafael Hernández Samaniego (Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Santiago de Chile), coordinador general, Darío Castagnino (Director de la OLES, Paraguay) (OLES, 1978).

La educación sexual sanitaria

Como se indicó, a pesar de que el Estado argentino no implementó políticas masivas ni programas a largo plazo vinculados a la educación sexual en esos años (Felitti, 2012), sí se pueden reconocer, al menos algunas experiencias escolares sobre el tema y algunas iniciativas estatales desde el ámbito de la Educación para la salud. Ya para 1960, la Revista de Sanidad Escolar de la Dirección de Sanidad Escolar antes referenciada, postulaba que las "medidas de control" para esta "lucha contra la sífilis" era "La educación sanitaria y sexual que debe desarrollarse en las escuelas primarias (6to grado) y en colegios secundarios".[9] También, se recomendaba "Instrucción al pueblo con la cooperación de servicios sociales, Ministerios, etc. por medio de conferencias, películas cinematográficas, afiches, folletos, transmisiones radiales, despertando una conciencia sanitaria" (Ministerio de Educación y Justicia, 1960b, p. 33). Con ánimos de impulsar acciones de formación sobre educación sexual, entre los cursos ofrecidos por la Dirección Nacional de Sanidad, se encontraba el Curso de Educación Sanitaria, destinado a "profesores y maestros de ambos sexos", ajustándose la propuesta a un programa con contenidos de Anatomía, Fisiología, Biología General, Patología Médica, Higiene y Profilaxis (Ministerio de Educación y Justicia, 1960b, p. 29).

Más adelante, en 1972, se llevó a cabo en la provincia de Buenos Aires y en la Capital federal un Plan experimental de educación sexual en 34 escuelas secundarias públicas entre ambos distritos, y en el marco de la materia Educación para la Salud. Allí se incluían entre los contenidos, las características psicofísicas y socioculturales y los temas de la maduración hormonal, la sexualidad, la identidad adolescente y el conflicto generacional (Cosse, 2010).

---

[9] Ministerio de Educación y Justicia (1960b) "Enfermedades infecto contagiosas. Sífilis". Revista de *Sanidad Escolar,* año IV, n°8. p. 33.

Retomando la celebración del Primer Seminario[10] celebrado en Paraguay, desde la Argentina participaron, entre otros, Julia Elena Rodríguez Gómez de Brizzi, profesora en Ciencias y supervisora del nivel secundario, y Juan Pedro Frailuna, médico ginecólogo y representante del Ministerio de Educación de la Nación. En sus intervenciones, reconocieron que la educación sexual no se encontraba incluida como asignatura escolar dentro de los programas oficiales, aunque describieron algunas iniciativas puntuales en relación a la Educación para la Salud (Rodríguez Gómez de Brizzi y Frailuna, 1978). Según su exposición, durante esa década y desde el Ministerio de Bienestar Social, a través de la Secretaría Pública y del área de Educación para la Salud, se había fijado un ámbito curricular específico para el abordaje de temas sobre sexualidad. Se trataba de la asignatura Educación para la Salud en la Adolescencia. Este fue un espacio curricular dentro de las escuelas medias de la Capital Federal como en la provincia de Buenos Aires.

Hacia 1970, desde el Departamento de Educación para la Salud, se cubrieron distintos sectores de la asignatura Educación para la Salud en la Adolescencia en escuelas medias, tanto en el conurbano bonaerense como en la ciudad de Buenos Aires. También, se dictaron clases de "educación sexual y enfermedades venéreas" dentro de los Institutos de Menores, dependientes del Servicio Nacional del Menor y la Familia, para los jóvenes de entre 16 a 19 años. En establecimientos educacionales oficiales y privados, en forma asistemática pero organizados por los Departamentos de Materias Afines, convocaban a

[10] El evento fue organizado por la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar e Investigaciones en Reproducción Humana y auspiciado por la IPPF y por la *Swedish International Development Autorothy* (SIDA). Concurrieron en total 32 participantes provenientes de Paraguay, Argentina, Uruguay, Chile, Brasil, Perú y Colombia. Entre ellas/os se encontraban responsables técnicos y funcionarias/os políticos de Ministerios y Secretarías de educación, salud y bienestar social, representantes de asociaciones de planificación familiar, miembros de centros de investigación en población, sexualidad y reproducción humana, como docentes y médicos.

charlas sobre Educación Sexual según niveles educativos (primario, secundario y hasta terciario) y grupos (estudiantes y docentes).

En las zonas del interior del país, según se esgrime, fueron más escasas las experiencias de esta área. Por ejemplo, en la ciudad de Pehuajó se realizó una investigación con estudiantes y docentes de esta área, como también reuniones conjuntas por parte de las autoridades de la Secretaría de Bienestar Social de dicho municipio y docentes del nivel secundario. La educación sanitaria incluía temas como el crecimiento, los cambios corporales y el desarrollo sexual, aunque, según la fuente analizada, se había establecido que la denominación de la actividad sea “Educación para la Salud en la Adolescencia” en vez de “educación sexual”, ya que esta última se encontraba “integrada naturalmente” en la primera.

Los títulos de los contenidos impartidos eran: Salud-Generalidades. Educación para la Salud; Adolescencia. Concepto. Aspectos Biológicos; Aspectos psicológicos, psicosociales y sociológicos de la adolescencia; Sexualidad-Educación Sexual; Salud Mental en la Adolescencia. Tabaquismo. Alcoholismo. Psicodrogas. Según los relatores, fue tal el éxito que tuvo este seminario con docentes y estudiantes en la ciudad de Pehuajó, que el mismo se replicó en distintas ciudades del interior de todo el país (Ministerio de Educación y Justicia, 1960b, p. 33).

Estas acciones reseñadas, más que una renovación en el abordaje de la educación sexual, suponen líneas de continuidad con los modos en que se ha comprendido tradicionalmente los vínculos entre educación, sexualidad y salud. En particular, estas tendencias refieren a la impronta y centralismo del discurso médico. Como ya han conceptualizado otros análisis sobre las tradiciones y modelos de la educación sexual, el enfoque sanitarista, es decir el abordaje de la sexualidad como una dimensión a prevenir, se sostuvo bajo los supuestos de un modelo bio-médico con fuerte impronta moralizante sobre las conductas, centrando la atención únicamente en las “consecuencias” y los “efectos no deseados” de la sexualidad (Morgade, 2011; Fainsod y Busca, 2016).

Desde ya, este abordaje de la sexualidad en la escuela no surge en los años 70, sino que su tradición proviene desde los inicios del siglo XX. De hecho, el nombre de "enfermedades venéreas" es una terminología típica del higienismo y el eugenismo modernos que insistieron en la necesidad de una educación profiláctica destinada a la juventud.[11] Si nos remontamos a las primeras décadas del siglo pasado, desde el Estado, la institución encargada de la implementación de acciones sanitarias fue el Departamento Nacional de Higiene[12]. Si bien ya desde 1927 el organismo contaba con la Sección de profilaxis de la Lepra, Sífilis y Enfermedades venéreas, no tendría legitimidad y capacidad de injerencia en los niveles provinciales y municipales hasta 1936 con la sanción de la Ley de Profilaxis de Enfermedades Venéreas.

Esta fue la primera normativa nacional que aspiró a desarrollar la enseñanza de la educación sexual en el sistema educativo desde la profilaxis antivenérea, como también a promover desde el sistema de salud la "educación sanitaria" (Argentina. Ley N° 12.331/36). Esta ley dio creación legal al Departamento de Higiene y dispuso a funcionar en su órbita el Instituto de Profilaxis, para, entre otras acciones, "Organizar el servicio de asistencia social ejercido por un cuerpo de agentes diplomados en las escuelas del país y que habrían de recibir con este objeto" una enseñanza especializada en venereología". En su artículo 4° se especifica que este Instituto "propenderá al desarrollo de la educación sexual en todo el país, directamente o por medio de

---

[11] El adjetivo *venéreo* tiene su origen en Venus, diosa romana de la belleza, el amor y la fecundidad, que es a su vez la versión latina de la diosa griega del amor Afrodita. Denominadas de este modo, se trata de enfermedades que necesitan del contacto íntimo-sexual para su contagio y propagación (Potenziani Bigelli y Potenziani Pradell, 2008).

[12] El organismo estatal que desarrolló iniciativas en esta línea fue el Consejo Nacional de Higiene, creado en 1880, que tendría a su cargo todos los temas referidos a la salud pública hasta 1943, y que luego pasó a llamarse Dirección Nacional de Salud Pública y Asistencia Social.

las entidades oficiales o no a quienes corresponda llevar a cabo esta enseñanza" (Argentina. Ley N° 12.331/36).

Además, esta ley habilitó a que hospitales nacionales, municipales y particulares de todo el país, se conforme una sección destinada al tratamiento gratuito de las "enfermedades venéreas" y a "propagar la educación sanitaria". A fines de los años 30, el Departamento Nacional de Higiene introdujo la educación sexual en los Colegios Nacionales dependientes del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en materias como Biología, Anatomía, Fisiología e Higiene (Biernat, 2015).

La educación sexual entre la vigilancia y la censura militar

Existen fuentes que permiten aproximarnos a experiencias sobre la educación sexual durante los años 60 y 70, son los archivos de las direcciones de inteligencia. Luego del segundo gobierno peronista (1952-1955), los organismos de inteligencia se hospedaron y/o profundizaron las doctrinas ideológicas dominantes en materia de defensa nacional y continental; es así que, desde los primeros años de la década del 60, estos organismos de vigilancia mostraron un proceso de expansión en el país (García, 2018). Siguiendo a Natalia García, desde el inicio de la autoproclamada "Revolución Argentina" (1966-1973), la normativa represiva cobró un vértigo singular que asimismo profundizó las estrategias de inteligencia, produciéndose un viraje "de la prevención de ofensivas externas hacia el propio territorio y su población" (García, 2018, p. 160).

Tomando como caso la provincia de Buenos Aires, la vigilancia política e ideológica a las posibles prácticas "subversivas", "comunistas" o "marxistas" se efectuó a través de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA), que funcionó entre 1957 y 1998, acumulando un archivo de más de cuatro millones de folios (Insausti, 2015). Las escuelas, como experiencias comunitarias, encuentros y fiestas de estudiantes secundarios y uni-

versitarios eran blanco de sospecha y por tanto de investigación. Entre otros aspectos, se vigilaban las menciones a temas sobre sexualidad y educación sexual en dichos ámbitos ya que se identificaba allí una posibilidad de filtración de "ideologías peligrosas".

Así, por ejemplo, en 1964 se solicitaba a la unidad regional del distrito de Lanús investigar y determinar si la agrupación "Extensión universitaria" había proyectado en la Villa miseria de la Isla Maciel, "películas de origen soviético referentes a formación o educación sexual (amor libre) a niños y niñas de la villa" (CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1964, legajo 12706, p. 2). El informe presentado niega tales acciones. Al año siguiente, bajo el asunto "Información relacionada con mesa redonda sobre educación sexual", el subcomisario de la delegación de Bahía Blanca eleva un informe al Jefe de la unidad en la ciudad de La Plata, en donde se certifica que en una escuela primaria, de la localidad de Coronel Pringles, se llevó a cabo una mesa redonda cuyo tema central era "Educación sexual del Adolescente"; la misma estaba auspiciada por la Dirección Municipal de Cultura (CPM, 1965, Mesa de Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles, p. 2).

En 1966, al mismo tiempo que el Ministerio de Educación de la provincia ofrecía capacitaciones a padres y educadores, a través de unas *Guías para padres* (Felitti, 2012), las cooperadoras escolares y la educación sexual volvían a estar en la mira cuando el Director Coordinación y enlace de la gobernación de la provincia, Carlos Alberto Vázquez, pide al jefe de la delegación del Servicio de Informaciones de la Policía de la provincia (SIPBA) de Lanús que se investigue sobre un Instituto de educación de gestión privada localizado en Banfield (Lomas de Zamora). Allí, Vásquez aseguraba que en dicha institución se han realizado conferencias y debates sobre "Educación sexual y educación de los hijos", pero "no se desprende inculcación ideológica

por lógicas razones"[13] (CPM, 1966, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 102, Lomas de Zamora, p. 3).

En los archivos de la DIPBA, en los informes solicitados y los arribados de otras dependencias del organismo, se puede ver también que la educación sexual ocupó un lugar en intervenciones públicas dirigidas a públicos juveniles; este es el caso de un festival organizado en el distrito de Merlo en 1973, a cargo de estudiantes y auspiciado por la Dirección de Cultura de la provincia. Entre los temas de las conferencias propuestas se encontraba "Educación sexual", también política educacional, salud e historia argentina y latinoamericana, entre otros (CPM, 1973, Registro y Archivo, Merlo, p. 5). Otro informe de ese mismo año analizaba el número 16 de la revista *Juventud en marcha,* editada por estudiantes del Colegio Nacional de Coronel Suárez. Con el título "El presente es lucha. El futuro es nuestro", en ese número publicaron una entrevista a un ginecólogo a propósito de "La importancia de la educación sexual"; las preguntas en esta entrevista apuntaban a conocer qué era la educación sexual desde el punto de vista del profesional, si la educación sexual era "positiva" en el colegio secundario, sobre el mito de la cigüeña, y otras (CPM, 1973, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 4, Coronel Suárez. p. 12).

El sexto y último golpe de Estado, impuesto el 24 de marzo de 1976, fue la más cruenta represión de toda la historia del país. Durante los siete años dictatoriales, las diferentes juntas militares del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional se propusieron un plan organizado para desarticular y reprimir toda actividad política y manifestación social de lucha. En el ideario dictatorial, se debía identificar a los "enemigos de la Patria", los "subversivos" del orden, a través de la violencia policial, el secuestro y asesinato de personas. En el plano educacional, siguiendo a Pablo Pineau, para el discurso re-

[13] Se trataba de una pequeña escuela de solo tres niños con discapacidad, dirigida por una maestra judía, que a su vez era responsable de la cooperadora.

presivo, la cadena metonímica iniciada por *subversión* parece no tener fin, ya que el término se engarza a significados como drogadicción, juventud, literatura comprometida, rock, desaliño, crisis de la familia, pérdida de valores, comunismo, relativismo, pornografía, inmoralidad, hedonismo, frivolidad, libertad, trabajos grupales, campamentos e ingreso irrestricto (Pineau, 2014).

En el Ministerio de Educación y Justicia, una subcomisión del Consejo Federal de Educación se organizó para realizar tareas de lecturas de control sobre la letra de planes de estudios y asignaturas. Entre los temas que fueron cuestionados, y muchas veces prohibidos, se encontraban, entre otros, la educación por el arte, el evolucionismo, la psicología piagetiana y la educación sexual (Cosse, 2010).

En este contexto, la oposición a la educación sexual por parte de los gobiernos terroristas puede rastrearse al menos en dos planos. Por un lado, considerando la política de control y censura en la educación y en la literatura infantiles y, por otro, a partir de las resistencias de parte de los ministros de educación a impulsar o promover su abordaje por fuera del ámbito familiar.

En el documento *Marxismo y educación. Ámbito educacional* de 1976, se advierte que en los niveles educativos Preescolar y Primario, el "accionar subversivo" se podía desarrollar por medio de los "maestros ideológicamente captados que inciden en los pequeños alumnos" y que podían generar "ideas o conductas rebeldes" (Estado Mayor del Ejército, 1976, s/n). Esto podía acontecer a través de charlas informales y por medio de la lectura de "cuentos tendenciosos editados para tal fin" ya que se asumía que existía una "notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil". Según el documento,

> Las editoriales marxistas, distorsionando contenidos, simulan ofrecer "Libros útiles" para el crecimiento, libros que acompañen al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas de los adultos, que los ayuden a crecer, a no tenerle miedo a la libertad (Estado Mayor del Ejército, 1976, s/n).

Bajo estos supuestos, los libros infantiles podrían contener "infiltraciones marxistas" con "peligrosos fines ideológicos" opuestos a los valores ostentados por el poder de facto, teniendo a la cultura en la mira (Comisión Provincial por la Memoria, 2012).

Particularmente, los libros con contenidos referidos a temas asociados a la educación familiar y la sexualidad infantil y adolescente, tuvieron su control, entre otros, en las comisiones organizadas para llevar a cabo estas políticas de selección y censura. En la provincia de Buenos Aires, ya desde 1976, la Asesoría Literaria del Departamento de Coordinación de Antecedentes de la provincia, se encontraba estudiando libros con contenidos sobre educación familiar y sexual.

El primero se titulaba *Para padres*, escrito por Carlos Ray, profesor Adjunto de la cátedra de Pediatría (UBA), una publicación editada por primera vez en 1969 por la editorial católica Guadalupe, que ya tenía cinco ediciones en el inicio de la dictadura. El texto fue descripto por el Departamento, como un texto que "Carece de referencias marxistas, tendientes a derogar los principios sustentados por nuestra Constitución Nacional". La publicación, según el "análisis de contenido", mantenía una "óptica científica" para educar al niño desde su nacimiento hasta la adolescencia, enmarcado esto como "educación sexual" (CPM-FONDO DIPBA. División Central de Documentación, Registro y Archivo, Referencia: 175518, p. 2). Temas como el matrimonio, "los padres separados", la esterilidad, la patria potestad y la regulación de la natalidad se basaban, según el Informe, en la doctrina del Concilio Vaticano II. Otro libro editado por Guadalupe fue *Para esposos. El matrimonio como integración humana en la unión de vidas y sexos*, escrito por el alemán Federico E. Barón Von Gagern de 1963.[14] En este caso, el texto tampoco contenía "referencias marxistas".

[14] En la Argentina tendría cuatro ediciones: en 1964, 1965, 1970 y 1973. Para su cuarta edición, había llegado a sus 40.000 ejemplares.

En 1977, el libro *El Nacimiento, los niños y el amor* de Agnés Rosenstiehl, junto a *Un elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann, se prohibió esgrimiendo que de esas ediciones:

> surge una posición que agravia a la moral, a la familia, al ser humano y a la sociedad que éste compone. Que en ambos casos, se trata de cuentos destinados al público infantil, con una finalidad de adoctrinamiento que resulta preparatoria a la tarea de captación ideológica del accionar subversivo (Argentina. PEN, Decreto 3155/1977, 13/10/1977).

En consecuencia, la distribución, venta y circulación de ambas obras quedó censurada en todo el territorio nacional y se solicitó el secuestro de los ejemplares correspondientes (Proyecto Educativo Nacional, 1977). Con estos y otros ejemplos más, la prohibición de la literatura infantil "fue uno de los blancos del discurso de la dictadura puesto que esta clase de libros, desde la mirada paranoica del censor, estaría ocultando sus "peligrosos fines ideológicos" opuestos a los valores ostentados por el poder de facto, "teniendo a la cultura en la mira" (Comisión Provincial por la Memoria, 2012).

Actualmente se tiene registro de todos los libros prohibidos por la dictadura sobre temáticas afines al ámbito de la sexualidad, el erotismo y las relaciones sexuales; se reconoce la prohibición de variados géneros discursivos acerca de estos temas. Fueron restringidas de su circulación, solo por mencionar algunos ejemplos, obras literarias nacionales eróticas -como *The Buenos Aires Affair* de M. Puig (1973) o bien *Para hacer amor en los parques* de N. Casullo (1970); –guías sobre sexualidad y vida conyugal–como *Los últimos días de la monogamia* (Havas y Puwels, 1971), *Cómo suprimir las preocupaciones masculinas (*Chesterman y Marten, 1980), *Técnicas sexuales modernas* (Street, 1971) y *Cómo compartir el placer* (Gary-Bishop, 1978), –libros de divulgación y fácil lectura– como *300 confecciones sexuales* (Pisu, 1977) o bien *Diario de una virgen* (Peach, 1980), –obras sobre

homosexualidad femenina y masculina– como *Las mujeres prefieren a las mujeres* (Perrín, 1978), *El homosexual y su liberación* (Weinberg, 1973), *Elementos de crítica homosexual* (Mieli, 1977), *The love of two women* (Barry, 1979) –títulos sobre sexualidad y política– como *El orgasmo del fascismo* (Pagani, 1978) y *Sexualidad y autoritarismo* (Franz, 1976), –pasando por libros de chistes y humor con contenido sexual –como *Cómo levantar minas* (Rocamora, 1971) o *Un montón de chistes verdes (*Mass, 1974) –hasta publicaciones extranjeras sobre historia del arte pictórico y del cine erótico– como *Matsterpieces of Erotic Photography* (Pellegrini, 1977), *A pictorial history of sex in the movies* (Pascall y Jeavons, 1975) y *A pictorial history os striptease* (Wortley, 1976).

Por otro lado, los altos funcionarios de la dictadura de las carteras educativas no organizaron ni dieron el visto bueno completamente sobre prácticas educativas en torno a la educación sexual. Esto tuvo que ver con consideraban que la temática debía ser tratada por la familia, en tanto la sexualidad era un asunto privado que no debía abordarse en la escuela. Tal es el caso de Juan Rafael Llerena Amadeo, tercer ministro de Educación de la dictadura entre 1978 y 1981. Para Llerena Amadeo la educación sexual en la escuela era "innecesaria" y recomendaba que en la familia, los padres hablen con sus hijos y las madres con sus hijas" (Laudano, 1998 citada en Milanesio, 2021, p. 161).

En 1980, mientras participaba junto con otras autoridades de una ceremonia escolar en la Escuela Nacional de Comercio y Bachillerato de Berazategui, fue cuestionado por un grupo de estudiantes con la pregunta "¿Por qué no se incluye educación sexual en los planes de estudio?", a lo que el Llerena Amadeo respondió "que lo que sea educación afectiva es privativo de las familias, lo demás se ve en Anatomía". No conforme con la respuesta, una estudiante respondió: "pero a esa parte de Anatomía no llegamos nunca" (*Diario Popular*, 14 de noviembre de 1980). No es de extrañar la oposición de Amadeo visto que se trató de un ministro que, junto con Cayetano Licciardo, el últi-

mo ministro de educación de la dictadura, representaba la reivindicación propositiva de reinstaurar un discurso tradicionalista, integralista, fundamentalista del catolicismo nacional (Pineau, 2014, p. 46).

Una posición distinta, planteaba su par en la provincia de Buenos Aires, el ex general de Brigada Ovidio Jesús Antonio Solari, ministro de educación de la Dirección General de Educación y Cultura desde 1976 hasta 1980, durante la gobernación de Saint Jean (1976-1981).[15] Según podemos leer, nuevamente en uno de los archivos de la DIPBA, en el marco de los preparativos de la XXVIII Asamblea Mundial del Consejo Internacional de la Educación para la Enseñanza, celebrado en Mar del Plata en 1980, Solari sostuvo en una conversación que acordaba con la postura de Llerena Amadeo, en que la familia es la que debía dar la educación sexual correspondiente, aunque no dejaba de señalar que:

> creo que es indispensable agregarle a esto una educación sexual en la escuela, totalmente coordinada con la familia. De ninguna manera esto puede estar desconectado. La desconexión podría llevar a que en lugar de que halla (*sic*) educación sexual, se estuviera hablando de pornografía. Entonces esto debe ser un ir y venir entre lo que la escuela se instruya sobre el tema lo que se hable con los padres a través de gente especialmente habilitada para eso, y que aquello que se va haciendo en la escuela se intensifique y se explote mejor en la casa. No olvidemos que en definitiva el ente natural y responsable de la educación es la familia, pero tampoco olvidemos que en nuestro país no se cuentas [*sic*] con las familias que están en condiciones de encarar un tema de esta índole, sin una previa preparación (CPM. Mesa referencia, carpeta 7889, legajo 150).

---

[15] El 8 de abril de 1976, el gobernador general de brigada Ibérico M. Saint Jean nombró a Solari al frente del Ministerio de Educación. El general Solari pertenecía al grupo del Ejército cercano al presidente de facto, el teniente general Jorge Rafael Videla (1976-1981).

Asumida ya la importancia de algún tipo de educación sexual, la diferencia entre ambas posturas radicó en definitiva en la inclusión de la educación sexual dentro del sistema escolar. Si para Llerena Amadeo, en concordancia de la posición católica, esta formación correspondía exclusivamente a las familias, para Solari, en cambio, la educación sexual resultaba ser un tema de responsabilidades repartidas entre ambos ámbitos. Incluso, la educación sexual escolar, con una preparación "especializada", podía ser formadora también de familias "sin previa preparación". A pesar de esta conformidad sobre la enseñanza escolar del tema, y considerando que Solari fue el único ministro que consiguió diseñar una serie de reformas en el sistema (Rodríguez, 2009), no se reconocen experiencias piloto o planes educativos que den cuenta de alguna política educacional dirigida a la educación sexual durante su gestión.

Sin embargo, algunas dependencias del Estado dictatorial no inhibieron que se proyectaran películas enmarcada con contenido de "educación sexual" de la AAPF, ya que el mismo no contenía, desde el punto de vista de la censura militar, un contenido que vaya en contra de los principios morales tradicionales, conservadores y católicos que defendían e imponían.

A modo de cierre: antecedentes para la historia de un derecho

En este escrito estudiamos desde diferentes aproximaciones algunos posicionamientos en torno a la educación sexual durante las décadas de 1960 y 1970, una época marcada por fuertes cambios culturales con respecto a la sexualidad, en especial tanto en las nuevas concepciones entorno a la infancia como también por la emergencia de la juventud y los nuevos hábitos sexuales, como ya ha documentado la historia social y cultural. Desde la historia de la educación, se identificaron algunas renovaciones y también algunas continuidades en relación a las concepciones imperantes sobre el lugar de la educa-

ción sexual en la formación de la población más joven en los inicios del siglo XX.

Como señalamos al inicio, desde diferentes posiciones discursivas el significante educación sexual fue tomando diferentes significados y se le atribuyó distintas finalidades. Así, por un lado, para 1960 desde las voces oficiales del Ministerio de Educación se alentaba a habilitar la temática de la sexualidad en la educación infantil, tanto familiar como escolar. La educación sexual formaba parte en este discurso como un derecho de los niños. Los psicólogos educacionales, en tanto consejeros del estudiantado, fueron interpelados en el ámbito escolar para poder abordar "las problemáticas sexuales de los niños" y sus posibles desvíos.

Esto marca una ruptura con el silencio que suponía esto en los albores del siglo pasado la enseñanza sobre los "misterios de la vida" y el conocimiento del cuerpo humano y de la reproducción, en tanto esos aspectos se los veía como potencialmente peligrosos para los infantes, cuando la educación sexual era vista más bien con un "tema delicado" que rozaba la peligrosidad. Tanto la popularización de los saberes psi, en especial de la teoría psicoanalítica, como también por la difusión de obras extranjeras que colaboraron en dejar atrás el tabú de la sexualidad y enseñaban a los adultos a cómo responder ante las inquietudes de los niños sobre dichos tópicos. El cambio en las concepciones de la sexualidad, ya no vinculada únicamente a los fines reproductivos, colaboró con la normalización de la masturbación infantil y del placer sexual en general.

En paralelo, la educación sexual destinada a la juventud se concentró en el periodo de estudio en las tradiciones de la educación sanitaria, proveniente de las campañas profilácticas impulsadas por el higienismo y el eugenismo durante los años 20 y 30. Aun cuando no se reconozca el desarrollo de acciones al largo plazo, sí se fue consolidando la importancia de la Educación para la Salud (más que las Ciencias Naturales o la Biología), que según pudimos ver, fue la ma-

teria escolar que mayor relevancia tendría para el abordaje de temas de sexualidad, crecimiento, prevención, y en equivalencia a otros "males sociales" a prevenir. Allí, se reconoce la comunidad una pedagogía preventiva de la sexualidad, destinada mayormente al control sobre las "consecuencias" de la actividad sexual juvenil. Al mismo tiempo, esto convivió con la emergencia de un enfoque diferente, las perspectivas integralista de la sexualidad, impulsadas, en parte, por asociaciones privadas como la AAPF y la ARESS en la Argentina, pero también por la emergencia de redes regionales por la educación sexual significando a la educación sexual como una temática de expertos.

Por otro lado, nos aproximamos a través de distintas fuentes a como la educación sexual era vista con sospechas por parte del Estado, en especial en las tareas de inteligencia y luego en el periodo dictatorial. Allí, la educación sexual podía ser peligrosa, ya no por ser una potencial instrucción que impactaría en la "inocencia infantil" por sus contenidos sino porque ese significante podía hacer filtrar la "ideología subversiva" o "marxista" y contraria a los valores católicos que la prédica militar imponía. De allí que, exceptuando algunas obras editadas por editoriales de origen católico, diferentes obras sobre sexualidad infantil, sexualidad, feminismos, sexualidad masculina y femenina, etc. fueron prohibidas por el régimen militar. La posición oficial de quienes estuvieron a cargo de la cartera educativa nacional consideraban que educación sexual le correspondía a las familias y, en todo caso, la misma debía enseñarse en las escuelas a partir de la enseñanza de la fisiología y la anatomía pero sin contrariar los valores familiares.

Con todo, en este mapeo general, pincelamos estas posiciones como antecedentes relevantes para una historia de lo que actualmente es un derecho educativo y social fundamental en la Argentina desde la aprobación de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, aprobada en 2006, y sus desarrollos actuales desde los fundamentos de los derechos humanos, la perspectiva de género y la transversalidad curricular.

Quizás, seguir explorando desde la historia de la educción este significante polémico, colabore en visibilizar, cuestionar y dislocar sentidos que vayan a contrapelo de otros derechos alcanzado en materia de ciudadanía sexual, y en seguir disputando por una educación que aspire a formas más plurales, más democráticas y más libre de ser y estar en el mundo.

Referencias bibliográficas

Allers, R. (1958). *Pedagogía sexual y relaciones humanas*. Miracle.

Ausubel, D. (1965) *Familia y sexualidad*. Paidós.

Barry, P. (1979). *The love of two women*. Eurasia.

Bello, M. N. J. (1963). *Función sexual*. Paulinas.

Berge, A. (1952). *L* éducation *sexuelle chez l enfant*. Presses Universitaire de France.

Biernat, C. (2007). Médicos, especialistas, políticos y funcionarios en la organización centralizada de la profilaxis de las enfermedades venéreas en la Argentina (1930-1954). *Anuario de Estudios Americanos*, *64*(1), pp. 257-288.

Billings J. (1978). *Amarse en cuerpo y alma*. Paulinas.

Boggiano, A. I. y Boggiano, A. E. (1968). *Tú en mi nido*. Editora del Niño.

Bornemann, E. (1977). *Un elefante ocupa mucho espacio*. Alfaguara.

Burt, J. y Linda Brower Meeks, l. (1975). *Education for sexuality: concept and programs for teaching*. Saunders.

Carli, S. (2003). Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas de debate en educación. 1955-198. En: Puiggrós, A., *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna.

Carli, S. (2019). Infancia. En: Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Conceptos claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE.

Casullo, N. (1970). *Para hacer el amor en los parques*. Tiempos contemporáneos.

Comisión Provincial por la Memoria (2012). *Biblioteca de libros prohibidos.* Córdoba.

Cosse, I. (2006). "Cultura y sexualidad en la Argentina de los´60: usos y resignificaciones de la experiencia transnacional", en *Estudios interdisciplinarios de América Latina y el Caribe, 17*(1), 39-60.

Cosse, I. (2008). *Familia, pareja y sexualidad en Buenos Aires (1950-1975). Patrones, convenciones y modelos en una época de cambio cultural* [Tesis de Doctorado, Universidad de San Andrés].

Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Siglo XXI.

Cosse, I.; Felitti, K.; Manzano, V. (2010). *Los ´60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Siglo XXI.

Chesterman, J. y Marten, M. (1980). *Cómo suprimir las preocupaciones masculinas.* Argos Vergara.

Fainsod, P. y Busca, M. (2016). *Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción.* Homo Sapiens.

Felitti, K. (2009). Difundir y controlar. Iniciativas de educación sexual en los años sesenta, en *Revista argentina de estudios de juventud, 1*(1). Universidad Nacional de La Plata.

Felitti, K. (2009a). *Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960-1987). Discursos y experiencias*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].

Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Edhasa.

Fernández Pais, M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9). http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06

Franz J. H. (1976). *Sexualidad y autoritarismo*. El Cid editor.

Gagern Friedrich F. (1971). *Para padres educadores*. Guadalupe.

García, N. (2018). Visiones clandestinas, prácticas autoritarias y reforma educativa en Santa Fe (Argentina, 1966-1973), en

Espacio, Tiempo y Educación, *5*(1), pp. 159-180. http://dx.doi.org/10.14516/ete.202.

Gary-Bishop, H. (1978). *Cómo compartir el placer*. Chimeos.

Gogna, M.; Jones, D., Ibarlucía, I. (2011). *Sexualidad, ciencia y profesión en América Latina: el campo de la Sexología en la Argentina*. CEPESC.

Havas, L. y Pauwels, L. (1971). *Los últimos días de la monogamia*. Ediciones de la Flor.

Hegeler, S. (1962). *Educación sexual infantil*. Hormé.

Insausti, S. J. (2015). Los cuatrocientos homosexuales desaparecidos: memorias de la represión estatal a las sexualidades disidentes en Argentina. En D´Antonio, D. (Comp.) *Deseo y represión*. Imago Mundi.

Kilander, H. (1973). *La educación sexual en la escuela primaria y secundaria*. Paidós.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. FCE.

Lester, F. B. (1973). *Educación sexual para preadolescentes*. Hormé.

Lionetti, L. (2021). La educación sexual de los púberes: un imperativo para salvar el cuerpo de la nación en la Argentina de las primeras décadas del siglo XX. *EJES*, *8*(52), 52-73. https://doi.org/10.33255/25914669/582

Llovet, J. y Ramos, S. (1986). La planificación familiar en la Argentina: Salud Pública y derechos humanos. *Cuadernos Médico Sociales*, *38*, 25-39.

Manzano, V. (2019). Tiempos de destape: sexo, cultura y política en la Argentina de los ochenta. *Mora*, *25*, 135-154.

Mass, O. (1974). *Un montón de chistes verdes*. Serr.

Mieli, M. (1977). *Elementos de crítica homosexual*. Anagrama.

Milanesio, N. (2021). *El destape. La cultura sexual en la Argentina después de la dictadura*. Siglo XXI.

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Myle, P. (1975). *¿Qué me está pasando? Un eficaz instrumento de ayuda para los padres y educadores*. Montena.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Biblos.

Pagani, D. (1978). *El orgasmo del fascismo*. Martínez Roca.

Pascall, J. y Jeavons, C. (1975). *A pictorial history of sex in the movies*. Hamlyn.

Peach, C. (1980). *Diario de una virgen*. Esplugues de Llobregat.

Pellegrini, M. (1977). *Matsterpieces of Erotic Photography*. Aurum Press.

Perrín, E. (1978). *Las mujeres prefieren a las mujeres*. Plaza & Janés.

Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, *51*, 103-122.

Pisu, R. (1977). *300 confecciones sexuales*. Martínez Roca.

Potenziani Bigelli, J. C. y Potenziani Pradell, S. D. (2008). Historia de las enfermedades venéreas. *VITAE Academia Biomédica Digital*, (35).

Puig, M. (1973). *The Buenos Aires Affair. Novela policial*. Sudamericana.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo (1885-1916).* Galerna.

Ray, C. A. (1962). *Para padres.* Guadalupe.

Richlowsky, B. (1970). *Sexo y adolescencia*. 4ta edición. Paulinas.

Rocamora, J. (1971). *Cómo levantar minas*. Ascasubi.

Rodríguez, L. (2009). La Historia que debía enseñarse durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Antíteses*, *2*(3), 227-256.

Rosenstiehl, A. (1977). *El Nacimiento, los niños y el amor*. Everest.

Southwell, M. (2008). “Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado”, Colaboración especial para el libro *Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso*. Casa Editorial Juan Pablo.

Southwell, M. (2008b). Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. En: Mendoca, D.; Rodrigues, L. (comps.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. EDPUCRS.

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5727/pm.5727.pdf

Street, R. (1971). *Técnicas sexuales modernas*. Hormé.

Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual.* Manantial.

Weinberg, G. (1973). *El homosexual y su liberación*. Granica.

Wortley, R. (1976). *A pictorial history os striptease*. Octopus.

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121230

Zemaitis, S. (2023). They Want to Authorize Homosexuality! (Hetero) sex(ual) Education and Gender in Dispute. Argentina, 1991-1997. *Historia y Memoria de la Educación*, *18*, 217-250. https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/35658

Zemaitis, S. (2023a). Hacia una pedagogía sexual en la subregión. Redes, disputas, teorizaciones y modelos pedagógicos en el campo de la educación sexual latinoamericana (1960-1980). *Anuario de Historia de la Educación*. *24*(1), 6-51. https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/408

Zemaitis, S. y Ojeda, C. (2018). Los expertos interpelan a la educación (sexual). El caso de la Asociación Argentina de Protección Familiar a través de su revista Contribuciones. *Revista Anuario de Historia de la Educación*, *19*, (2) (2018), 75-90. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/181492

Documentos y fuentes citadas

Argentina. Decreto 3938/77, Comisión Nacional de Política Demográfica.

Argentina. PEN, Decreto 3155/1977. 13/10/1977.

Argentina. Proyecto Educativo Nacional, 1977.

Comisión Provincial por la Memoria (2012) *Biblioteca de libros prohibidos.* Córdoba.

Consejo Nacional de Educación (1908). Censo Educativo.

CPM, 1965, Mesa de Factor Social, carpeta por jurisdicción, legajo 82, Coronel Pringles.

CPM, 1966, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 102, Lomas de Zamora.

CPM, 1973, Mesa A, Factor Estudiantil, carpeta por jurisdicción, legajo 4, Coronel Suárez.

CPM, 1973, Registro y Archivo, Merlo.

CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, Referencia: 175518.

CPM-FONDO DIPBA División Central de Documentación, Registro y Archivo, 1964, legajo 12706.

CPM-FONDO DIPBA Mesa referencia, carpeta 7889, legajo 150.

de Madrid, S. (1914). *El gobierno enfermo. Clericalismo y desquicio educacional*. Talleres Gráficos de Selin Suarez.

El Monitor de la Educación Común (1906). "La ilustración de los sexos en la escuela". Ministerio de Instrucción Pública.

Estado Mayor del Ejército (1976). *Marxismo y Educación. Ámbito educativo.*

Ministerio de Educación y Justicia (1960). "Síntesis de la historia de la Dirección Nacional de Sanidad Escolar". Revista de Sanidad Escolar. Año IV, (10).

Ministerio de Educación y Justicia (1960). Revista de Sanidad Escolar. Año IV, (8).

Ministerio de Educación y Justicia (1960b). “Enfermedades infecto contagiosas. Sífilis”. *Revista de Sanidad Escolar*. Año IV, (8).

Ministerio de Educación y Justicia, (1960). Revista de Sanidad Escolar. Año IV, (9).

Ministerio de Educación y Justicia. (1960). “Cursos a dictarse en el periodo de 1960”. Revista de Sanidad Escolar, año IV, (9).

OLES (1978). Primer Seminario. En: *Educación sexual en América Latina.* Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.

Parrilla, L. y equipo del COVIFAC (1986). *Educación sexual. Manual para docentes.* Ediciones La Aurora.

Rodríguez Gómez de Brizzi, J. E. y Frailuna, J. (1978). Argentina. Actividades que se realizan en la Argentina en el área de la educación sexual. En *Educación sexual en América Latina.* Oficina Latinoamericana de Educación Sexual. Asunción del Paraguay.

Sánchez, C. (1984). Educación sexual sistemática: Una necesidad? En: *Contribuciones*, *26*.

Secretaria de Educación de la Nación (1989). *De los planes a la acción. La política de transformación educativa.* Buenos Aires.

Entrevistas

Entrevista a Mirta Granero. Rosario. Agosto 2017.

Disputas por la planificación familiar y anticoncepción en la educación sexual en el Uruguay de los sesenta. El Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar y sus detractores (1969)

Fernanda Sosa

En este trabajo se analizan las discusiones surgidas en torno a la realización del Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar organizado en el año 1969 por la Asociación Uruguaya de Planificación Familiar e Investigaciones sobre Reproducción Humana (AUPFIRH) junto a la Clínica Ginecotológica[1] C de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República[2] y el Consultorio de Planificación Familiar del Ministerio de Salud Pública, en la ciudad de Montevideo. A este curso asistieron delegaciones de toda Latinoamérica, Estados Unidos y Suecia y se desarrolló en el Parque Hotel de Montevideo desde el 12 al 30 de octubre de 1969 (Carrasco, 2006, p. 171).

---

1 El término ginecotología es netamente uruguayo (no se utiliza en otros países), reúne la Obstetricia y la Ginecología (Pou Ferrari y Pons, 2012).

2 En ese período la Universidad de la República era la única universidad en el país (monopólica y pública).

Estas indagaciones forman parte del trabajo de mi tesis de doctorado. El objetivo general de la tesis es analizar las femineidades, masculinidades y sexualidades que se construyen cuando se presentaron las propuestas de educación sexual desplegadas durante la década del sesenta del siglo XX desde la Clínica Ginecotológica C de la Facultad de Medicina de la UdelaR en conjunto con la AUPFIRH. La tesis abarca las acciones emprendidas por el grupo mencionado en materia de educación sexual (ámbitos, destinatarios, materiales, vínculos con organismos de dirección de la educación como entes autónomos de la enseñanza, vínculos con organismos internacionales, etc.) y los sentidos involucrados en los debates que hubo en torno a las actividades de educación sexual.

En este trabajo se acota la revisión a las discusiones acaecidas en torno a la realización del Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar, particularmente el enfrentamiento al mismo, realizado desde varios artículos publicados en el semanario *Marcha*[3], con dos temas como foco de la discusión: la planificación familiar y la píldora anticonceptiva. Este trabajo se enmarca en la disciplina Historia de la Educación y propone una perspectiva de estudios de género y de sexualidades. Se pretende indagar en las controversias que provocó el desarrollo del curso para comprender los sentidos que se daban a las sexualidades y a la educación sexual, como parte del trabajo de mi tesis de doctorado (en desarrollo).[4] Las preguntas que guían a este trabajo son las siguientes: ¿Qué significados se daban a la

[3] *Marcha* (1939-1974) fue una publicación periódica semanal uruguaya, que abarcó temáticas políticas y culturales, fundada por Carlos Quijano y clausurada por la dictadura civil-militar (1973-1985). Este semanario se definió a sí mismo en el número 1 como una “trinchera antifascista” (Marcha, 23 de junio de 1939, p. 9).

[4] La tesis en elaboración en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP es dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y se denomina: “Educación sexual en los sesenta en el Uruguay: del aborto a la planificación familiar. Femineidades, masculinidades, sexualidades. El caso de la Clínica C de Facultad de Medicina (UdelaR) y AUPFIRH”.

educación sexual y a la planificación familiar? ¿Qué aspectos de estos significados generaron polémicas en el semanario *Marcha*?

Michel Foucault (1998) plantea que las sociedades modernas inventaron a partir del siglo XVIII el dispositivo de sexualidad. Este dispositivo se encuentra en el cruce de las disciplinas sobre los cuerpos —"da lugar a vigilancias infinitesimales, a controles de todos los instantes, a arreglos espaciales de meticulosidad extrema, a exámenes médicos o psicológicos indefinidos, a todo un micropoder sobre el cuerpo" (p. 176)— y las biopolíticas, es decir, las regulaciones sobre las poblaciones "da lugar a medidas masivas, a estimaciones estadísticas, a intervenciones que apuntan al grupo social entero o a grupos tomados en conjunto" (p. 176).

Pero la década del sesenta constituyó una época de cambios en materia de sexualidades que ha sido caracterizada con la expresión "revolución sexual". Si se somete a escrutinio la expresión en nuestras latitudes, se habla de "revolución sexual discreta" en Buenos Aires (Cosse, 2010), revolución heterosexual en Uruguay (Markarián, 2012; de Giorgi, 2015). Isabella Cosse (2010, p. 207) plantea que en los sesenta se cuestionaron las bases del modelo doméstico porque se disoció la sexualidad del matrimonio, se cuestionó la división de género y se legitimó el divorcio y las uniones libres; pero esos cambios fueron modestos y la autora los analiza como una "reconfiguración de los controles que actualizó el valor de la familia afectiva, la pauta heterosexual y las uniones estables". ¿Qué significa esa "reconfiguración de los controles" de la que habla Cosse? Para esta historiadora, no existió "un polo coherente de actores y un programa articulado de cambio (…) [sino que] surgió un amplísimo abanico de actores, programas y lenguajes que se identificaban con las transformaciones, pero que estaban suturados por poderosas diferencias y contradicciones" (p. 213).

Parte de la explicación de los procesos de cambio abordada por la autora es la reconstrucción de las experiencias de los jóvenes, que "estuvieron en el centro de un entramado de fenómenos dentro del cual

los actores culturales fueron centrales" (p. 213). Para Cosse (2010), "el escenario cultural fue un espacio decisivo de las contiendas por la redefinición de las relaciones familiares: puso en circulación nuevas ideas, valores y patrones de conducta, y además generó experiencias que contribuyeron a moldearlos" (p. 214). Este escenario cultural se inscribió en una escala transnacional "con la rápida diseminación de ideas, programas y productos culturales, impulsada por los medios de comunicación e inspirada en experiencias de otras latitudes" (p. 214). Ciertamente estos cambios evidenciaban el vencimiento del modelo propio de las sociedades disciplinarias. El doble juego del biopoder, disciplinas/biopolíticas, resulta escaso para entender a las nuevas sociedades que comenzaron a gestarse después de la segunda guerra mundial.

Deleuze (2006) propone denominar sociedades de control a las sociedades que surgieron luego de la segunda guerra mundial. Preciado (2008, p. 66) acuerda con Deleuze en que es necesario conceptualizar un tercer sistema de saber-poder, ni soberano ni disciplinario, al que prefiere denominar "sociedad farmacopornográfica".

Preciado es muy claro en la explicitación de las nuevas "tecnologías del cuerpo" en esa etapa post segunda guerra mundial: biotecnologías, cirugía, endocrinología, etc. A su vez, explica que lo que denomina "tecnologías de la representación" penetran la vida cotidiana como nunca lo habían hecho antes: fotografía, cine, televisión, cibernética, etc. Son "tecnologías blandas, ligeras, viscosas" (p. 66), una forma de "control líquido".

Maurizio Lazzarato (2006) advierte que no se condice con el pensamiento foucaultiano pensar en las relaciones de poder como una sucesión y sustitución de dispositivos porque el dispositivo biopolítico no reemplaza a la soberanía, sino que desplaza su función (el dispositivo de sexualidad de las sociedades disciplinarias se superpone a un antiguo dispositivo de alianza para Foucault). "Más bien hay que pensar la presencia simultánea de diferentes dispositivos que se articulan y se

distribuyen de diferente manera bajo la potencia de la concatenación gobierno-población-economía política" (Lazzarato, 2006, p. 86). Aun así, aunque puedan seguir operando las disciplinas y los centros de encierro propios de las sociedades disciplinarias en las sociedades de control, en estas últimas el ejercicio y la organización del poder difiere al de las sociedades disciplinarias, ya que lo que se busca es *modular* las subjetividades en un espacio abierto, y "El control se superpone a la disciplina" (Lazzarato, 2006, p. 89).

Lazzarato sostiene que las técnicas disciplinarias (surgidas a fines del siglo XVII) y las técnicas biopolíticas (surgidas en la segunda mitad del siglo XVIII) conocieron su apogeo luego de la segunda guerra mundial. A fines del siglo XIX, se gestaron nuevas tecnologías de poder ni disciplinarias ni biopolíticas, tecnologías que se dirigen al público (el público de los medios, de un diario por ejemplo). Mientras las técnicas disciplinarias se estructuran en un espacio, "las técnicas de control y de constitución de los públicos ponen en primer plano el tiempo y sus virtualidades. El público se constituye a través de su presencia en el tiempo" (Lazzarato, 2006, p. 92).[5] Para las técnicas de las sociedades de control, se pone en juego otro concepto de vida y de vivo según Lazzarato. Refiere a "lo vivo como memoria". Sin memoria no habría vida, tiempo, acumulación, el presente se repetiría indefinidamente del mismo modo. De aquí concluye que "las fuerzas movilizadas por la cooperación de los cerebros y capturadas por las nuevas instituciones [la opinión pública, etcétera] son entonces las de la memoria y de la atención" (Lazzarato, 2006, p. 98).

[5] Lazzarato retoma algunas reflexiones de Foucault sobre la formación de públicos: "La población, entonces, es por un extremo la especie humana y, por otro, lo que llamamos público. La palabra no es nueva, pero el uso sí lo es. El público, noción capital en el siglo XVIII, es la población considerada desde el punto de vista de sus opiniones, sus hábitos, sus temores, sus prejuicios, sus exigencias: el conjunto susceptible de sufrir la influencia de la educación, las campañas, las convicciones. La población, en consecuencia, es todo lo que va a extenderse desde el arraigo biológico expresado en la especie hasta la superficie de agarre presentada por el público" (2006, p. 102).

La sociedad de control ejerce su poder a través de tecnologías de acción a distancia de la imagen, del sonido y de los datos, "que funcionan como máquinas de modular", explica el autor. Como el bio refiere a la vida biológica y en este caso se habla de la vida en tanto memoria, propone utilizar el nombre de noo-políticas para caracterizar al conjunto de las técnicas de control, tomando como prefijo la palabra noos que para Aristóteles designa la parte más alta del alma y del intelecto. La "noo-política (el conjunto de las técnicas de control) se ejerce sobre el cerebro, implicando en principio la atención, para controlar la memoria y su potencia virtual. La modulación de la memoria sería entonces la función más importante de la noo-política" (Lazzarato, 2006, p. 100).

Las sociedades de control componen tanto disciplinas como biopolíticas y noo-políticas. Estas tres técnicas de poder se agencian unas con otras. En suma, puede pensarse un dispositivo de sexualidad en las sociedades de control o sociedades farmacopornográficas, bien como una composición entre disciplinas, biopolíticas y noo-políticas siguiendo a Lazzarato o como la composición de nuevas tecnologías del cuerpo más tecnologías de representación, según Preciado.

A estas consideraciones teóricas sobre sexualidades es necesario incorporar otras que permitan comprender las interrelaciones entre sexo, género, deseo y prácticas sexuales en la etapa correspondiente al objeto de análisis. Para cumplir este cometido, se presenta la idea de "pensamiento heterosexual" de Monique Wittig y de "heterosexualidad normativa" de Judith Butler. Frente a la preponderancia de los discursos" "psi", Wittig (2006) se pregunta "¿quién les ha dado a los psicoanalistas su saber?" (p. 47). Desmonta el poder que se ejerce desde esta corriente psicológica, "no es que uno esté enfermo o necesite cura, es que uno tiene un enemigo" (p. 48) expresa refiriéndose a la patologización de lesbianas, hombres gays y mujeres que desde el psicoanálisis se realiza. Los discursos que oprimen "dan por sentado que lo que funda la sociedad, cualquier sociedad, es la heterosexuali-

dad" (p. 49). Estos discursos "científicos" ejercen violencia material (física): "Este poder que tiene la ciencia o la teoría de actuar material y realmente sobre nuestros cuerpos y mentes no tiene nada de abstracto, aunque el discurso que produzcan sí lo sea" (p. 50). A las disciplinas, teorías, ideas preconcebidas, las denomina "el pensamiento heterosexual" (p. 51), esas ideas son: mujer, hombre, sexo, diferencia, historia, cultura, real, entre otras que tienen ese marcaje. Desde estos dogmas filosóficos y políticos se sostiene con carácter obligatorio el "tú-serás heterosexual-o-no-serás" (p. 52).

Para pensar estos elementos también contribuye la idea de Judith Butler de heterosexualidad normativa. Butler refiere a que se espera "coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo" (2007, p. 72). En esa misma construcción se dejan fuera a los "seres abyectos", su propia existencia muestra los límites de la legitimidad simbólica y la inteligibilidad.

> Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas "invivibles", "inhabitables" de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo invivible es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos (Butler, 2002, p. 19).

Hasta aquí se presentaron algunas categorías teóricas que permitirán pensar en las sexualidades en la década del sesenta en el Uruguay, particularmente en la discusión generada en torno al Primer Curso de Educación Sexual y Planificación Familiar de 1969.

Planificación familiar: ¿Derecho de las familias a elegir la cantidad de hijos o control de la natalidad promovido por el imperialismo?

En la Introducción se presentó como objeto de análisis a las discusiones que acaecieron debido a la realización del Primer Curso La-

tinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar entre artículos publicados en el semanario *Marcha* y los organizadores del Curso. Mientras los organizadores del mencionado curso pensaban en la planificación familiar como un derecho de las parejas a tener el número de hijos que se deseara, los artículos publicados en el semanario *Marcha* insistían en que la planificación familiar era un eufemismo para control de la natalidad, recurso del imperialismo para mantener las estructuras de privilegio económico en el mundo. La discusión aparece simplificada en dos posiciones, porque así fue como se verificó, pero se mostrará que era una discusión bastante más compleja.

Las polémicas en torno al significado de la planificación familiar se verificaron en distintas partes del globo. La historiadora inglesa Lara Marks (2001) plantea que el liderazgo de los Estados Unidos en las ideas de control de la población surgió en un clima de miedo al crecimiento de masas desfavorecidas que pudieran oponerse al mundo capitalista. Marks recorre las discusiones sobre el tema población desde el siglo XIX, las posturas, las argumentaciones y las acciones esterilizadoras en la primera mitad del siglo XX en el marco de ideas eugenistas o neomalthusianas. Luego de la segunda guerra mundial la idea de la racionalización y la planificación económica incorporó también a la planificación de la población y es en este marco que surgieron las propuestas de planificación familiar. La autora analiza las conceptualizaciones en torno a las píldoras anticonceptivas, conceptualizaciones que no pueden apartarse de los debates sobre población de la época.

Karina Felitti (2012) indaga sobre la llegada de la píldora anticonceptiva (que surge en los Estados Unidos en 1960) a la Argentina. La píldora, según esta autora, puede ser interpretada como símbolo de la liberación femenina o como una herramienta del imperialismo para controlar el crecimiento de la población. Luego de la segunda guerra mundial la población mundial comenzó a crecer de manera extraordi-

naria. Esto generó debates en la época acerca del temor del agotamiento de los recursos existentes y al deterioro ambiental sumado al temor a la radicalización política en América Latina:

> Los procesos de descolonización y la creciente influencia del bloque socialista hacían pensar que los bajos índices de desarrollo social y económico multiplicados por la "explosión demográfica", terminarían por desestabilizar la economía capitalista y el sistema de valores e ideales de la cultura occidental
>
> (Felitti, 2012, p. 9).

Explica la autora que mientras que en Europa y Estados Unidos se podían identificar conductas de cambio demográfico (incremento de la soltería, retraso de la edad matrimonial, postergación del primer hijo, reducción de la cantidad de hijos por pareja, expansión de uniones consensuales y nacimientos extramatrimoniales, aumento de divorcios) que se caracterizaron como la segunda transición demográfica (STD), en el Tercer Mundo la situación era distinta y pasó a ser el foco de las ideas planificadoras de la población para los países centrales y los organismos internacionales. Se pensaba en la planificación familiar como la alternativa para la reducción de la cantidad de población. Lo paradójico era que en Argentina había una caída sostenida de la natalidad, "un país vacío en un mundo superpoblado". Esto ocurría también en el Uruguay, en donde durante el siglo XX el crecimiento de la población fue lentísimo, configurando un casi estancamiento demográfico (Yaffé, 2012, p. 279; Bonfanti, 2007, p. 255).

Los debates, a veces más amplios en torno a la planificación familiar, otras veces más restringidos en torno a la píldora anticonceptiva, tenían las mismas bases argumentales. Ciertamente, desde posiciones neomalthusianas existían posturas a favor de la planificación familiar, lo que desde uno de los artículos de *Marcha,* su autor, C. Guiral (31 de octubre de 1969), presentó como el "principio de Osborn". Se refería a Frederick Osborn, miembro del Consejo de Población Mundial quien

dijo que la desigualdad entre las naciones “poseedoras” y las “desposeídas” incrementaba el peligro de la superpoblación, porque las masas desesperadas de un mundo superpoblado podían atropellar a la civilización occidental. En la cita de Osborn que C. Guiral compartió en su artículo, el peligro residía en los países pobres. Como Osborn era partidario de la planificación familiar, C. Guiral entendía que esa cita suponía una “caída de la máscara”. Pero, se venía configurando otra manera de entender a la planificación familiar como derecho de las familias. La Proclamación de Teherán, resultante de la Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán, en 1968, a 20 años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, señalaba: “Los padres tienen el derecho humano fundamental de determinar libremente el número de sus hijos y los intervalos entre los nacimientos” (Proclamación de Teherán, 1968, p. 3). En consonancia con esa postura, los participantes del Primer Curso acordaron la siguiente definición:

> Planificación Familiar Integral es el ejercicio de un derecho humano que traduce la actitud responsable de una pareja, frente a la paternidad, resultante de un acto consciente y de pleno conocimiento de las motivaciones que la conducen al logro de su finalidad, siempre que la alcance por procedimientos elegidos libremente (Montes, 1970, p. 44).

Como se ve, la disputa en torno al significado de planificación familiar marcó los debates de la época. Hubo múltiples acusaciones cruzadas, suspicacias sobre a qué intereses se estaba sirviendo. Las políticas de planificación familiar forman parte de las biopolíticas, junto a la salud pública o cualquier otra técnica dirigida a una multiplicidad, a una población. Sobre este tema, Donzelot (2008) analiza los debates en torno a la planificación familiar con un enfoque teórico foucaultiano. Su interés se centra en las familias en las sociedades occidentales, aunque se centra en lo acaecido en Francia. Describe el movimiento

de reforma constitutivo de la familia moderna como el pasaje del "gobierno de las familias al gobierno a través de las familias" (p. 10).[6]

El "gobierno a través de las familias" se constituye en las sociedades modernas, forma parte del dispositivo de sexualidad foucaultiano. Esta es la disputa que se realiza en la esfera de las biopolíticas, es decir, la planificación familiar y el discurso que la sostiene debate en las nuevas tecnologías de gobierno de las familias del siglo XX. Siguiendo a Donzelot, a principios del siglo XX se produce la medicalización de la sexualidad y de la familia en dos movimientos aparentemente enfrentados: el movimiento familiarista y el movimiento neomalthusiano. A medida que avanza el siglo, este autor plantea que el discurso "psi" comienza a ganar terreno a partir de conceptualizaciones y de ámbitos de intervención (la Planificación Familiar; las Escuelas de Padres, distintas clínicas). Estos dos movimientos que comparten la idea de "gobierno a través de las familias" a partir de la planificación familiar, no se vinculan ni teórica ni prácticamente. Es decir, a pesar de sus profundas diferencias, convergen ambas corrientes en la planificación familiar. Algo similar ocurrió en el caso uruguayo en la década del sesenta, confluyeron en la planificación familiar tanto un discurso de control poblacional como un discurso de derechos, como se explicará. De todos modos, la lógica de derechos tenía límites porque se pensaba solamente en las relaciones heterosexuales y en la anticoncepción para familias o parejas estables. Había un encuadre compartido dentro del *pensamiento heterosexual* (Wittig, 2006). En un manual (Carrasco et al., 1967) que produjo el equipo que llevó adelante el *Primer Curso* se menciona a la homosexualidad dentro de un capítulo denominado "Aberraciones o desviaciones sexuales"[7]. Es decir, la mencionada ca-

[6] El "gobierno de las familias" era el propio del Antiguo Régimen y corresponde al "dispositivo de alianzas" foucaultiano propio de las sociedades de soberanía.

[7] Picos (2005, p. 75) revela cómo Carrasco modificó estas ideas años después. Aceptó que cargaban con los sesgos freudianos en las conceptualizaciones de la época que llevaban a la idea de homosexualidad como desviación de la sexualidad normal y revisó esta postura.

racterización de la época como "revolución heterosexual" puede ser entendida en el marco del curso.

En el siguiente apartado se presenta la mirada sobre educación sexual y planificación familiar que construyó el equipo organizador del curso.

El Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar (1969)

El *Primer Curso* puede ser visualizado como un espacio de construcción de redes internacionales en torno a la educación sexual y la planificación familiar. Las actividades de educación sexual y planificación familiar no pueden revisarse sin tener en cuenta el contexto internacional, particularmente por los vínculos entre las instituciones que promovían la planificación familiar bajo los auspicios de la Federación Internacional de Planificación Familiar (IPPF), entidad que financió el Curso, junto con el *Swedish International Development Authority* (Carrasco, 2006, p. 171). En este sentido lo expresa uno de sus participantes, el argentino Luis María Aller Atucha, quien menciona al Curso como iniciador de la red de personas que trabajaron por la educación sexual en América Latina. Según Aller Atucha, Bianco y Rada (1994), en América Latina fue a fines de la década del sesenta que se intensifica la preocupación por la educación sexual. Durante la década del sesenta hubo

> tímidas aproximaciones a esta temática y un número poco significativo de encuentros, cursos y seminarios se llevaron a cabo. Luis María [Aller Atucha] recuerda el primero de nivel internacional que oyó mencionar de donde ha conocido a compañeros que participaron; se refiere al "Curso sobre sexualidad" que se realizó en Montevideo, Uruguay, el cual congregó a profesionales de ciencias médicas y sociales. Los participantes de este curso intentaban sentar las bases para establecer una red de intercambio de información a nivel de Sudamérica (Aller Atucha, Bianco y Rada, 1994, p. 2).[8]

---

[8] Los autores señalan antecedentes en Latinoamérica, experiencias previas a la

Otro testimonio de un participante es el de Segundo Montes (1970), salvadoreño, que escribió un breve artículo de regreso a su país, en el que reseñó la experiencia del Curso. Según este testimonio participaron prácticamente todos los países de Latinoamérica,

> Predominaron los médicos, pero se encontraban también psicólogos, enfermeras, profesores, educadores, trabajadores sociales, sociólogos, filósofos, e incluso dos sacerdotes. Esta diversidad de profesiones fue altamente enriquecedora, por sus aportaciones, por sus reflexiones, por sus diferentes enfoques, y contribuyó a que todos tomáramos conciencia de que es necesaria una aportación múltiple y cayéramos en la cuenta de la limitación de nuestras perspectivas unilaterales (Montes, 1970, p. 44).

El punto que señala Montes es relevante: no se pensaba en profesiones o campos de trabajo expertos para el abordaje de la educación sexual, sino que se proponía un trabajo desde la interdisciplinariedad. El propio equipo uruguayo que dictaba el curso, dirigido por el Dr. Hermógenes Álvarez[9], estaba formado por médicos y psicólogos en su conformación básica, a la que se agregaba en algunas oportunidades a personas del campo de la educación, a partir de una explícita concep-

---

década del sesenta como la llevada adelante por de Dominici en Argentina, Hernández Rodríguez en Venezuela y Haruo Okawara en Sao Paulo, (Aller Atucha, Bianco y Rada, 1994, p.1); a esas agregan las experiencias de la década del sesenta de Luis Parrilla y Héctor Según en Argentina, Luis Alejandro Angulo de Venezuela y Oswaldo Quijada Cerda en Chile.

[9] Hermógenes Álvarez (1904- 1984), médico ginecólogo e investigador uruguayo, ocupó diversos cargos en la estructura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, llegando a ser Decano de esa Facultad (1966-1969). Es reconocido por sus contribuciones sobre las contracciones uterinas durante el parto, el alumbramiento y el puerperio, investigación clínica llevada adelante junto a su discípulo Roberto Caldeyro Barcia (1921-1996). Cuantificaron la “actividad uterina” en unidades “Montevideo” y encontraron constantes en la progresión de las ondas contráctiles a lo largo del útero. Estas investigaciones le significaron un importante reconocimiento internacional (Pou Ferrari y Pons, 2012).

ción de la sexualidad como "fenómeno de conducta cuya naturaleza es de carácter bio-psico-sociocultural" (Carrasco en Carrasco et al., 1967, p. 7). Uno de los responsables del dictado del curso, el psicólogo y médico Alejandro Scherzer[10], rememora cómo los integrantes del equipo de AUPFIRH y de la Clínica C repartieron las temáticas a abordar y las actividades de organización siguiendo el criterio de agruparse para todas las actividades por pares: un integrante proveniente del campo de la Medicina y otro del campo de la Psicología. Scherzer, además de tener a cargo algunas de las instancias de formación, fue uno de los responsables de acudir a los espacios televisivos que se desarrollaron paralelamente a las actividades del Curso.

El objetivo de "desarrollar un programa completo de educación sexual a escala nacional y regional (en colaboración con las sociedades de Ginecología y Obstetricia de Buenos Aires y Porto Alegre)" (Carrasco, 2006, págs. 170-171) estuvo presente desde el inicio, ya que con esas intenciones fue que el Dr. Hermógenes Álvarez invitó a Juan Carlos Carrasco[11] a formar parte del equipo de trabajo de educación sexual que, entre varias tareas desplegadas en el territorio nacional, encararon la difusión internacional de la perspectiva de planificación familiar para la educación sexual. Este equipo, creado en 1964 y liderado por Álvarez, operó desde la coordinación de dos institucionalidades: la Clínica Ginecotológica C de la Facultad de Medicina (Universidad de la República) y una asociación creada por los integrantes del grupo, la AUPFIRH. Los integrantes fueron médicos

[10] Entrevista.

[11] Juan Carlos Carrasco (1923-2010) formó parte del equipo que participó en la creación de cursos de Psicología de la Universidad de la República y en 1985, fue director de Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR), institución antecesora de la Facultad de Psicología de la UdelaR. Además de la Psicología, parte de su trabajo universitario se dedicó a las tareas de extensión universitaria. Junto a Mauricio Fernández fundó el Primer Instituto de Formación Preescolar en 1956 (hoy Colegio y Liceo Latinoamericano), institución en la que se incorporó educación sexual y el trabajo con Escuelas de Padres.

-el mencionado Hermógenes Álvarez, Yamandú Sica, J. Alberto Castro, Iris Biderman, Héctor Rozada-, psicólogos –Juan Carlos Carrasco y Mauricio Fernández- en sus inicios y posteriormente se incorporó la Directora de los Institutos Normales de Montevideo (institución para la formación magisterial pública), Anunciación Mazzella (Lijtenstein, 1965). A estas incorporaciones se agregaron la de la doctora María Rosa Remedio y los psicólogos Élida Tuana, Marta Olivera y el mencionado Alejandro Scherzer (Carrasco, 2006, págs. 67-68).

El despliegue a escala nacional fue formidable, este equipo preparó y realizó múltiples actividades de educación sexual en liceos de todo el país (instituciones de educación secundaria pública), con estudiantes de medicina y en los Institutos Normales de Montevideo. Durante el año 1966 el equipo gestionó un proyecto de extensión universitaria en el marco del cual publicaron un manual denominado *Educación sexual* (Carrasco et al., 1967).

La internacionalización del alcance de las acciones del trabajo del equipo se advierte en la elección de la revista *Life* como espacio de publicación en 1968. En esa revista se publicó un extenso artículo firmado por Hermógenes Álvarez en el que se consigna que colaboraron con sus contenidos los psicólogos Juan Carlos Carrasco y Mauricio Fernández. Gabriel Picos (2005, p. 69) juzga que la elección de la revista *Life* se debió al posicionamiento que permitía en materia de educación sexual en varios países, ya que la revista se distribuía a casi 20 países de Latinoamérica, a España, Portugal y a los Estados Unidos.

Un nuevo paso en la acción a escala internacional lo constituyó el *Primer Curso* en 1969. Las actividades del Curso fueron numerosas:

> mínimo de seis horas de actividades a lo largo del día (conferencias, clases prácticas y prácticas docentes). Participaron conferencistas uruguayos, estadounidenses, de Argentina y de Suecia; y los tres lunes de esas semanas tuvieron audiciones en televisión a partir de las 23 horas (Picos, 2005, p. 67).

Lo novedoso de la perspectiva era que se apartaba de las anteriores miradas de educación sexual de las primeras décadas del siglo XX en el Uruguay que colocaban al instinto sexual en el centro de la argumentación, según la siguiente descripción:

> La cultura occidental ha considerado hasta hace poco la sexualidad exclusivamente como un instinto que hace descender al hombre al nivel más primitivo de su condición de animal. (…) En el Uruguay hasta el año 1964, y en la América Latina hasta el momento actual, según las informaciones que poseemos, la educación sexual tuvo por base ese concepto instintivo. De 1964 en adelante (…) se ha tratado de impartir una educación sexual que prescinda del concepto del instinto y se base en lo que hemos dado en llamar el criterio biopsicosociocultural de la sexualidad (Álvarez, 1968, p. 40).

La diferencia, según Álvarez (1968, p. 40), era que en las concepciones anteriores el instinto –fuerza biológica innata y constante- determinaba el comportamiento sexual y en las concepciones que se defendían desde el equipo de trabajo, eran las formas de relación humana las que determinaban el comportamiento sexual y esas formas de relación nacían por imperativos psicológicos, sociales y culturales que "utilizan la estructura biológica como medio de expresión". Carrasco definía a la sexualidad como un "fenómeno de conducta complejo cuya naturaleza es de carácter bio-psico-socio cultural" (Carrasco en Carrasco et al., 1967, p. 7).[12]

La metodología del curso refleja una cuidadosa planificación. Se trató de un curso extenso, con conferencias, espacios de lectura, de discusión, seminarios, actividades prácticas. El abanico de prácticas

[12] Zemaitis (2023, p. 8) explica que en la década del sesenta hubo una "renovación de los paradigmas culturales, científicos y educativos en torno a las concepciones de la sexualidad y sus posibles abordajes pedagógicos" y que en América Latina se construyeron redes en torno a la educación sexual con una conceptualización que denomina "integral". El *Primer Curso* es una de las experiencias pioneras en la construcción de esas redes de expertos en educación sexual.

abarcaba la educación sexual en instituciones educativas y educación sexual en policlínicas; se desarrollaron con destinatarios de todas las edades. Las prácticas fueron las siguientes: asistieron a varias sesiones de un Cursillo de Educación Sexual para Padres dictado en una escuela pública por Scherzer y Olivera, a sesiones de Escuelas de Padres, a actividades con adolescentes, a clases de educación sexual con escolares, a una policlínica de planificación familiar, a charlas para madres, al Laboratorio de Investigaciones sobre Reproducción Humana (AUPFIRH). El curso terminaba con un espacio dedicado a sugerencias para elaboración de una tesis que había que realizar para su aprobación. Las audiciones de televisión de los lunes de noche llevaban los temas a un público mayor. (AUPFIRH, 1969 a).

El manual *Educación Sexual* (Carrasco et al., 1967) elaborado por el equipo de la Clínica C y AUPFIRH contiene extensas consideraciones acerca de las sexualidades, su análisis formará parte de la tesis. Pero para comprender la polémica con artículos del semanario *Marcha*, es necesario conocer que parte de los contenidos del manual eran los conocimientos disponibles en ese momento sobre la manera en que se producía la fecundación y los distintos tipos de contracepción y sus respectivas efectividades. Así, se presentaban a los contraceptivos orales como el "método más efectivo, conocido hasta el momento actual y se puede decir que es un 100% seguro, si la mujer toma correctamente el medicamento" (Rozada en Carrasco et al., 1967, p. 110) y a los contraceptivos intrauterinos con una efectividad entre el 95 y 99%, como método de fácil colocación y económico.

Sobre los contraceptivos orales –la píldora– se explicaba que los efectos secundarios eran de escasa entidad y que tendían a desaparecer luego del tercer o cuarto mes de uso. Se señalaban como posibles efectos secundarios a los siguientes: molestias digestivas, náuseas, vómitos, distensión abdominal; alteraciones menstruales; modificaciones del peso corporal en más o en menos (en 2 kg generalmente); cefaleas, tensión o dolor de las mamas (Rozada en Carrasco et al., 1967, pp.

110-111). Además, se señalaba la gran experiencia en el mundo bajo ese tratamiento en ese momento (más de 10 millones de mujeres lo utilizaban), que demostraba que el uso, bien controlado por el médico, era inocuo para las mujeres. Se advertía que pacientes con trombosis severa o flebitis, alteraciones hepáticas, epilepsia o asma debían realizar un estudio previo porque en esos casos el uso de contraceptivos orales podía no ser aconsejable. Por último, se señalaba que "las investigaciones realizadas han demostrado que en las pacientes con los contraceptivos orales no se desarrolla cáncer genital en mayor porcentaje que en lo normal" (p. 111).

En el caso de los contraceptivos intrauterinos (dispositivos colocados dentro de la cavidad uterina), el manual brindaba datos que mostraban que no aumentaba la incidencia de cáncer genital en las mujeres que los usaran en relación con la de la población general, tampoco se registraba un aumento de las infecciones. Se presentaban algunos problemas como la necesidad de colocarlo en condiciones antisépticas, algunos casos de expulsión del dispositivo, algunas molestias, hemorragias inter-menstruales, aumento de la cantidad de sangre menstrual y dolores uterinos, pero que estos problemas cedían luego de los dos o tres meses de uso. Se explicaba además que no se conocía bien el modo de acción de estos dispositivos.

El artículo sobre contraceptivos en *Educación Sexual* culminaba explicitando que a pesar de la elevada efectividad de los contraceptivos orales e intrauterinos se debían dar a conocer los demás –de hecho, el manual presenta a todos los métodos que se conocían y sus ventajas y desventajas– porque en la elección del método había consideraciones médicas, psicológicas, creencias religiosas o filosóficas, condiciones económicas, sociales y educacionales que incidían en la decisión de "la pareja" (Rozada en Carrasco et al., 1967, p. 112).

En el capítulo de cierre del manual *Educación sexual*, el Dr. Hermógenes Álvarez decía que "Lo fundamental es evitar el advenimiento del hijo no deseado para lo que se hace necesaria la enseñanza y

aplicación de los métodos de contracepción” (Álvarez en Carrasco et al., 1967, p. 114). Enfrentó las críticas que se realizaban a esta enseñanza debido a la disminución de la natalidad en nuestro país, mostrando datos de distintos países concluyó que, si la tasa de natalidad era baja, el efecto de la introducción de métodos de contracepción era nulo. Enfrentó además los temores en torno a que los métodos mecánicos (refiere a los dispositivos intrauterinos) y los productos químicos en forma de tabletas orales podrían producir cáncer, asegurando que no producían cáncer, ni tromboflebitis, ni perjudicaban a la mujer y que había una larga experiencia con dichos métodos (p. 116). Para terminar, presentó tres cometidos de AUPFIRH: 1) combatir el aborto voluntario enseñando los métodos anticoncepcionales; 2) propender al aumento de la natalidad, racionalizándola (consultorios para el tratamiento de la esterilidad y de la infertilidad); 3) aumentar la responsabilidad procreacional para lo cual se desarrollan cursillos de Enseñanza Sexual para estudiantes de medicina, de magisterio y liceales, para maestros y padres (Álvarez en Carrasco et al., 1967, p. 116).

El enfrentamiento desde publicaciones en el semanario Marcha

Desde el semanario *Marcha* hubo cinco artículos cuestionando el enfoque del Curso de 1969 y cubriendo las derivas que tuvo este enfrentamiento. Cuatro de los artículos fueron escritos por Jesús C. Guiral[13] y el restante por un estudiante de medicina, Luis Carriquiry, que presentó las posturas de los estudiantes de medicina en torno a la planificación familiar. El primero de los artículos de C. Guiral se publicó durante el desarrollo del curso, mientras que los restantes llevaron la discusión hasta el mes de diciembre de 1969.

[13] Jesús Caño-Guiral (1932-2002), profesor nacido en España pero radicado en Uruguay –a excepción del período de exilio durante la dictadura civil y militar (1973-1985). Dado que los artículos fueron firmados como Jesús C. Guiral, en este trabajo se presentará su apellido como C. Guiral.

Ese primer artículo (C. Guiral, 17 de octubre de 1969) comienza con un epígrafe con palabras del Dr. A. Guttmecher, presidente de IPPF, que dice a sus compatriotas que los dispositivos intrauterinos tienen un alto porcentaje de fracasos, por lo que no son apropiados “para que los usen sus esposas, señores; pero sí lo son para un programa de salud pública en un país en desarrollo” (Guttmecher en C. Guiral, 17 de octubre de 1969, p. 12). La idea de que los países desarrollados, particularmente Estados Unidos, intervenían en las definiciones de control de la natalidad de los países subdesarrollados constituye un punto central de la argumentación del articulista. De hecho, expresaba que planificación familiar era un eufemismo de control de la natalidad, como se planteó en el primer apartado. Como prueba presentaba las declaraciones del Ministro Charlone (Ministro de Hacienda), quien decía que era falso que el Banco Mundial le exigiera el control de la natalidad en el Uruguay como condición para la ayuda económica, pero que sí había existido una conversación con Mc Namara (presidente del BM) en la que había habido una “recomendación” de restricción de la natalidad.

C. Guiral (1969) presentó en el artículo la creación de AUPFIRH, sus acciones y particularmente el financiamiento económico que la institución recibía de IPPF. Agregó los trabajos sobre anticonceptivos presentados en actividades de la Sociedad de Ginecología y Obstetricia según los cuales solo había “loas” para los dispositivos intrauterinos y los anticonceptivos orales. El articulista manifestó sospechas sobre estos discursos médicos y los acusó de prestar poca atención a discursos disidentes. Según sus manifestaciones, en otros países se seguían cuidadosamente los aspectos negativos de los anticonceptivos en lugar de detenerse en el elogio. Entre estos aspectos negativos mencionaba la acumulación de grasa, serios cambios en el carácter, crisis epilépticas en mujeres antes sanas, incremento de muerte por trombosis pulmonares en mujeres habituadas a la píldora. A esto agregó largas explicaciones sobre la cautela en Estados Unidos por la pre-

ocupación popular por la relación entre píldora y cáncer de mama o de útero; esta cautela la advertía en que un comité especial de la *Food and Drug Administration* había declarado "El Comité no encuentra datos científicos adecuados, por ahora, que prueben que el uso de estos compuestos (los ovulostáticos) no sea seguro para los seres humanos" (p. 13). En lugar de afirmar que las píldoras eran seguras, había una doble negativa, interpretaba C. Guiral. Entendía que había que dejar pasar al menos diez años para conocer los efectos. "Algunos llevan más lejos su opinión y aseguran no poder sacar conclusiones verdaderamente científicas hasta que la generación de adolescentes que comenzó a usar los anticonceptivos orales al comienzo de la década del 60 llegue a la menopausia" (p. 13).

C. Guiral (1969) expresó que la "sombra malthusiana" era falsa, había una "miopía alarmista" acerca del agotamiento de recursos por el crecimiento de la población mundial. Realizó estimaciones que le permitieron concluir que la población mundial podía crecer hasta trece veces más. Por otro lado, agregó que si a los países desarrollados lo que les preocupaba era el hambre, deberían dedicarse a combatirlo. Desplazó la discusión desde la cantidad de población mundial al sistema injusto de distribución de los recursos en el mundo. Ciertamente, el articulista identificó a las posturas neomalthusianas como la única fuente de fundamentación de la planificación familiar, lo que lo llevó a acusar de ignorancia, descuido o -con frases cargadas de suspicacia- de tener intereses ocultos a quienes se dedicaban a la planificación familiar en el Uruguay.

De inmediato se preguntó el porqué de la planificación familiar en el Uruguay que tenía una baja densidad poblacional. Apoyándose en otro médico, el Dr. Ricardo Yelpo, sostuvo que en Uruguay habría que desaconsejar la planificación familiar en lugar de fomentarla. A continuación, citó los fines de AUPFIRH, entre los cuales se encontraba el combate al aborto. También discutió este cometido de la Asociación con dos argumentos principales: 1) la falta de datos sobre aborto –por

su condición de ilegal– que impedían afirmar que hubiera disminuido por las campañas educativas de AUPFIRH y 2) el desconocimiento científico acerca de cómo era el mecanismo de funcionamiento de los dispositivos intrauterinos, lo que lo llevó a suponer que quizá fueran abortivos. En tal caso habría un contrasentido, expresó C. Guiral, porque tratando de disminuir el aborto se recomendaban dispositivos que podrían llegar a ser abortivos.

Por último, expresó que los supuestos beneficiados con las experiencias en realidad estaban siendo utilizados para ensayar con productos comerciales. Le asistía razón en este punto, las experimentaciones con la píldora anticonceptiva tienen un inicio vergonzoso (Tone, 2002; Marks, 2001; Felitti, 2012) que cubría de sospechas las actividades que se intentaran realizar bajo el nombre de planificación familiar. Como se denunciaba en *Marcha*:

> Una ironía de las experiencias en etapas de ensayo es que se hacen con esa clientela [hospitalaria de los países subdesarrollados], pero la droga o el dispositivo "mejorado", una vez convertido en nuevo producto comercial, está destinado a ser adquirido por otras clases sociales o a ser vendido en otros países más desarrollados. En su momento la India fue campo de experimentación; lo ha sido Japón, Ceilán; también Puerto Rico y otros países latinoamericanos (C. Guiral, 17 de octubre de 1969, p. 14).

Este inicio de las píldoras anticonceptivas establecía dos categorías de mujeres: las del mundo desarrollado, destinatarias de los beneficios de los anticonceptivos, y las del mundo subdesarrollado, que eran tratadas como material de experimentación. Para María Lugones (2008) la colonialidad implica también una colonialidad de género. Este hecho permite pensar en la subsistencia de mecanismos coloniales más allá de las independencias nacionales, en este caso de colonialidad de género, que eran denunciados como imperialismo en la década del sesenta.

La edición de *Marcha* del 31 de octubre de 1969 colocó en primera plana el gran título "Esterilización, arma del imperialismo" y contó con un artículo de Jesús C. Guiral, un artículo del estudiante de Medicina Luis Carriquiry y una respuesta del Dr. Hermógenes Álvarez al primer artículo del 17 de octubre. La respuesta de Álvarez se dedicó a corregir imprecisiones que habían aparecido en el artículo de C. Guiral del 17 de octubre acerca de IPPF y a presentar los cometidos de dicha Federación Internacional:

> El artículo 7 de la Constitución de la FIPF marca sus fines: tiene por objeto promover y adelantar la educación de los países del mundo en el campo de la planificación de la familia y la paternidad responsable en interés del bienestar de la familia, la prosperidad de la comunidad y la buena voluntad internacional y estimular la investigación científica apropiada en los siguientes objetivos: consecuencias biológicas, demográficas, sociales, económicas, eugenésicas y psicológicas de la fertilidad humana y su regulación: métodos de anticoncepción, fertilidad, sub fertilidad y esterilidad; educación sexual y consejo pre-matrimonial y reunir y dar a conocer los resultados de tales investigaciones (Álvarez, 31 de octubre de 1969, p. 2).

Álvarez explicó que AUPFIRH recibía ayuda económica de la sede en Londres de IPPF, más aportes que recibía de laboratorios nacionales y extranjeros por la realización de investigaciones y que no se recibían fondos del gobierno de Estados Unidos. Además, que los fondos se utilizaban en el marco de los fines de IPPF y de los fines de AUPFIRH, haciendo foco en el combate a las consecuencias del aborto voluntario y a estimular la educación sexual, negando especialmente que se pensara en la planificación familiar como instrumento de control de la natalidad. Por último, Álvarez aclaró que las drogas se estudiaban una vez que se admitía la inocuidad de acuerdo con las normas internacionales, como se hacía en todos los servicios clínicos

de Montevideo y del mundo y que el control de los medicamentos era una tarea correspondiente al Ministerio de Salud Pública (Álvarez, 31 de octubre de 1969).

Es en esta edición del 31 de octubre que C. Guiral presentó el "principio de Osborn" comentado en el primer apartado y acusó a AUPFIRH de responder con modestos esquives idiomáticos que cambiaban planificación por planeación frente a las manifestaciones tan claras provenientes del presidente del Consejo de Población Mundial que se preocupaba por contener posibles rebeliones de los países pobres.

C. Guiral acusó a AUPFIRH de "esquives idiomáticos" cuando la asociación cambió la palabra planificación por planeación en un folleto publicado en el mismo mes de octubre (AUPFIRH, 1969 b) en el que se planteaba que deseaban aclarar sus concepciones para que no se los confundiera

> con la Planificación Familiar tendenciosa, coactiva y claramente puesta al servicio de intereses o de concepciones erróneas que no tienen a todos los seres humanos como punto de mira. Quienes sigan confundiendo nuestra labor con ese tipo de Planificación ya no tendrán la excusa de una falta de información y serán pasibles de que sospechemos en ellos una intención aviesa (AUPFIRH, 1969b, p. 4).

En ese folleto en el que AUPFIRH respondió a los artículos publicados en *Marcha* se presentaba una teoría de la sexualidad y un concepto de Planificación Familiar Integral desarrollado por Juan Carlos Carrasco y redactado por Mauricio Fernández, que se reconocía como declaración de principios de las acciones de la Clínica C y de AUPFIRH en educación sexual y planificación familiar. Este folleto requiere mayores análisis por las amplias temáticas que aborda; en este texto se remitirá solamente a lo que contribuye con el objeto de análisis. Definían:

> planificar es proyectar de manera libre y madura una forma de comportamiento, con el mayor conocimiento posible de sus motivaciones y de los instrumentos de que se sirva para cumplirlo, disminuyendo al mínimo las causas accidentales y asumiendo, con ello, una total responsabilidad de sus consecuencias (AUPFIRH, 1969b, p. 13).

Largas explicaciones sobre la definición de familia llegaban a la consideración de que las mujeres no podían alcanzar “sus necesidades de realización integral” y ello había llevado a la rebelión de las mujeres de la época.

> Esta rebelión femenina pone en marcha una revisión de la estructura y dinámica de la familia y, de hecho, la necesidad de elaborar un nuevo plan para su funcionamiento. Dentro de dicho plan cabe la regulación de la natalidad, pero adquiriendo una nueva significación. Esta regulación se verifica por medio de instrumentos como son las distintas técnicas anticonceptivas, que en sí mismas nunca cambian de significado, pues están destinadas a una cosa concreta: el control de la natalidad (AUPFIRH, 1969b, p. 20).

Como se ve, no había eufemismos ni ocultamientos en el uso de la idea de planificación familiar por parte de este equipo. Se reconocía el uso de anticonceptivos para el control de la natalidad y la intención de que la planificación de la familia funcionara en ese contexto de cambios pautado por la rebelión femenina. En el folleto se planteaba que preferían el uso de la palabra planeación, “la palabra planificación tiene connotaciones de proceso normativo, colectivizado, externo, impositivo. Al término planeación le damos el significado de libre, individual, interno, decidido” (AUPFIRH, 1969b, p. 23).

El estudiante de Medicina Luis Carriquiry (31 de octubre de 1969, p. 14) planteó que en Facultad de Medicina se inició un debate sobre planificación familiar y sobre control de la natalidad. Presentó un contexto para esa discusión porque explicó que ese debate se iniciaba

> Mientras Lyndon B. Johnson sostuvo que "cinco dólares invertidos en el control de la natalidad equivalen a 100 invertidos en el desarrollo económico" y Robert Mc Namara pretendió –y pretende- supeditar los préstamos del Banco Mundial a la aplicación de rigurosos planes antinatalistas, ha crecido en América Latina (…) una creciente conciencia de las implicaciones políticas del control de la natalidad, al que en un reciente artículo Darcy Ribeiro calificara como "genocidio con píldoras" (Carriquiry, 31 de octubre de 1969, p. 14).

Carriquiry explicó que, en vísperas de la realización del *Primer Curso*, se realizó una asamblea de estudiantes de la Clínica C que aprobó una dura resolución que cuestionaba las actividades de planificación familiar. En esa resolución se cuestionaba la facilidad con la que se colocaban dispositivos intrauterinos a las mujeres, por sola solicitud, sin realizar estudios previos, "incluso a muchas jóvenes menores de 20 años, algunas solteras inclusive" (resolución de asamblea de estudiantes de la clínica en Carriquiry, 31 de octubre de 1969, p. 14). Se cuestionaba también que se les informara sobre estos dispositivos a pacientes que no lo habían solicitado. Se exigía a los docentes un "análisis de la situación objetiva por la cual, de manera consciente o inconsciente, están cumpliendo al pie de la letra la voluntad del imperialismo internacional y contribuyendo a agudizar la situación de despoblación de nuestro país" (resolución de asamblea de estudiantes de la clínica en Carriquiry, 31 de octubre de 1969, p. 14).

Esa resolución fue discutida en asamblea general de la Asociación de Estudiantes de Medicina (AEM) de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) realizada el 21 de octubre de 1969, asamblea que, con alto quórum, resolvió "rechazar todo tipo de programas que impliquen un control de la natalidad" y solicitar a los profesores Álvarez y Crottogini (director de otra clínica de Facultad de Medicina en la que también había un servicio de planificación familiar) una cantidad de datos sobre la atención, las investigaciones, el financiamiento, los viajes, entre otros ítems que se detallaron.

La asamblea de la AEM de la FEUU consiguió también que la Facultad de Medicina aceptara realizar un Foro sobre estos temas. El argumento principal que se aprobó en la resolución final de la asamblea fue que la planificación familiar no podía ser un asunto meramente médico por las implicancias socioeconómicas que tenía. Sostuvieron además que "aún si existiesen familias que legítimamente aspirasen a controlar el número de sus hijos, la universidad debe dar cumplimiento de otras aspiraciones mucho más importantes de la persona humana: el derecho a la cultura, a la asistencia integral, estos sí postergados" (resolución de asamblea de estudiantes de AEM, en Carriquiry, 31 de octubre de 1969, p. 14).

Con respecto al tema del aborto, la asamblea argumentó que pretender evitar el aborto controlando la natalidad era como curar la enfermedad eliminando al enfermo. El artículo de Carriquiry terminaba con un duro cuestionamiento por supuesta "neutralidad" de la ciencia en lugar de la asunción de un compromiso político cuando se investigaba algún tema. Evidentemente las posiciones no dialogaban porque entre los organizadores del *Primer Curso* no se planteaban investigaciones por mero interés erudito, sino que se apoyaba la decisión acerca de la cantidad de hijos como un derecho de las familias, idea de la que la declaración de la AEM distaba muchísimo.

El tercer artículo de C. Guiral (5 de diciembre de 1969) planteaba la geografía del control de la natalidad. Con esa expresión se refería a que los planes masivos se realizaban en países subdesarrollados. Planteó que mientras los productos anticonceptivos empleados provenían de laboratorios estadounidenses, solamente un 1.1% de los experimentos fueron realizados en Estados Unidos y el restante 98.9% fueron realizados en otros países. Bajo el subtítulo "material humano", C. Guiral explicó que el 1.1% de experimentos realizados en Estados Unidos fueron hechos en ciudades o distritos con fuerte índice de población negra o de zonas que recibían contingentes de inmigrantes mexicanos. Entre todos los lugares en los que se experimentó, desta-

caba Puerto Rico, país que en 1961 recibió ocho programas distintos de métodos anticonceptivos. C. Guiral volvió a cuestionar a IPPF y localmente a la AUPFIRH.

El último artículo de C. Guiral (12 de diciembre de 1969) fue una crónica del Foro Primario sobre Planificación Familiar y Control de la Natalidad realizado en la Facultad de Medicina unos días antes. En el foro participaron cinco clínicas[14] de la Facultad de Medicina. Según C. Guiral se delinearon tres posturas frente al tema: el sector pro planeación (Álvarez, Crottogini y Camacho), el sector anti planificación (entre quienes estaba la AEM junto a dos médicos) y el sector a la espera. De las argumentaciones brindadas por Álvarez, es relevante destacar que insistió en el "derecho de la pareja a tener el número de hijos que desee".

En cuanto a los argumentos de los anti planificadores, se colocaron nuevamente sobre la mesa las ideas sobre el control de población que pretendían ejercer los países desarrollados sobre los subdesarrollados. En el mismo número de *Marcha* del 12 de diciembre de 1969 apareció entre las Cartas de los Lectores un texto en el que un lector que firmó como Taguro en el que, luego de haber seguido la polémica en la prensa, se valoraba que el *Primer Curso* había sido un "adiestramiento" para el resto de América Latina y que se estaba privando a la "mujer campesina" de lo único que le daba sentido a su vida: una familia. Como se evidencia, la prédica anti planificación familiar encontraba adeptos entre las personas que leían *Marcha*, aunque se le colocaran a la idea argumentaciones muy diferentes a la del anti imperialismo.

La píldora anticonceptiva y las disputas en los medios masivos

En los primeros apartados se planteó a las discusiones en torno a la planificación familiar como parte de las disputas por las biopolíti-

[14] Clínicas Tocoginecologicas A, B y C, Clínica Psiquiátrica y Clínica Pediátrica.

cas, pero surgen en las posiciones desarrolladas otros elementos para pensar las sexualidades. Sentadas las posturas en debate, se evidencia cómo desde *Marcha* y desde las acciones de la AEM, se cuestionaban la planificación familiar y el uso de anticonceptivos desde una mirada de izquierda anti imperialista. La experimentación de la píldora en mujeres del tercer mundo o de grupos poblacionales discriminados en los países desarrollados más las declaraciones de intención de control poblacional en los países del tercer mundo, los colocaban en posición de alerta frente a las intromisiones del imperialismo.

Se llegó a rechazar la planificación familiar, a desaconsejar el uso de métodos de anticoncepción e incluso a señalar que había derechos prioritarios a los que había que atender. Por otro lado, desde ideas diametralmente diferentes –por un lado la idea de control de las poblaciones desde una perspectiva neo-malthusiana y por otro lado la idea de derecho de las familias a decidir cuántos hijos tener– se convergía en la planificación familiar. Como se ha explicado, al interior de los equipos que promovieron la planificación familiar y la anticoncepción, también hubo un enfrentamiento entre la postura de control poblacional y la incipiente mirada de derechos para esta temática (lo que más adelante tendrá la denominación de derechos sexuales y reproductivos).

Sobre los cambios en las disciplinas luego de la segunda guerra mundial reflexiona Preciado (2008). A partir de la finalización de la segunda guerra mundial, identifica nuevas tecnologías de producción tecnopolítica del cuerpo: las tecnologías forman parte del cuerpo, se diluyen en él, se convierten en cuerpo, a esto lo denomina micro prostética (p. 67).

> Lo propio de estas nuevas tecnologías blandas de microcontrol es tomar la forma del cuerpo que controlan, transformarse en cuerpo, hasta volverse inseparables e indistinguibles de él, devenir subjetividad. Aquí el cuerpo ya no habita los lugares disciplinarios, sino que está habitado por ellos, siendo su estructura

> biomolecular y orgánica el último resorte de estos sistemas de control. Horror y exaltación de la potencia política del cuerpo (Preciado, 2008, p. 67).

La siguiente cita condensa los planteos de Preciado en torno a este tema: "La píldora anticonceptiva es el panóptico comestible. La ortopedia social ha dejado paso a la microprostética sexopolítica" (p. 135). El autor revisa los conocimientos que se fueron produciendo sobre las hormonas y cómo se fue generando una teoría hormonal que piensa al cuerpo como un sistema de comunicación. De ese modelo del cuerpo surge la endocrinología

> Nos encontramos aquí con una nueva manera de entender el poder y la subjetivación, distinta a la propuesta por la descripción de Foucault de los dispositivos disciplinarios ortopédicos y arquitectónicos, del panóptico o de la prisión. La primera teoría hormonal es una *media theory*, una teoría de la comunicación en la que el cuerpo ya no es simplemente un medio en el que se emite, se difunde y se colecta información, sino el efecto material de estos intercambios semióticos técnicos (Preciado, 2008, p. 122).

Para Preciado, el proceso de aislamiento y producción técnica de hormonas se vinculó en principio con instituciones de encierro que formaban parte de distintos modos del tráfico de fluidos humanos por el que se fabricaron hormonas: la clínica ginecológica, el hospital, la fábrica, la prisión, el laboratorio, la industria farmacéutica (p. 124). Los enclaves coloniales (en los que se probó la píldora) o psiquiátricos permiten pensar en una estrategia que compone técnicas disciplinarias con biopolíticas.

Preciado apunta que la producción de estrógeno y progesterona –desde 1951 cuando se inventan– son las sustancias más fabricadas por la industria farmacéutica mundial. Agrega que se utilizan con prioridad y casi exclusivamente en los cuerpos de las mujeres, desequilibrio que comienza a modificarse en 1998 por la invención de una

molécula capaz de mantener la erección (Viagra de Pfizer, Levitra de Bayer o Cialis de Lilly). Lo que sostiene el autor es que las hormonas se transformaron en modos de subjetivación. Acerca de la píldora anticonceptiva –ese panóptico comestible– Preciado (2008) explica que no solamente es una técnica de control de la reproducción, también es una técnica de producción y control de género.

Plantea esto por dos motivos: primero, por el origen de la píldora en investigaciones que buscaban controlar la natalidad en las mujeres, encontrar formas de disminuir la libido y las tendencias homosexuales en los hombres; segundo, porque la primera píldora que se produjo, a pesar de que era eficaz, fue rechazada porque suprimía la menstruación y esto, según el Instituto Americano de la Salud, ponía en cuestión la feminidad de las mujeres americanas (p. 130).

Las diferencias entre el panóptico, propio de las sociedades disciplinarias, en las que una arquitectura política externa definía las posiciones de los cuerpos en un espacio regulado y la píldora, propia de las sociedades farmacopornográficas, son explicadas así:

> En la era farmacopornográfica, el cuerpo se traga el poder. Se trata de un control democrático y privatizado, absorbible, aspirable, de fácil administración, cuya difusión nunca había sido tan rápida e indetectable a través del cuerpo social. (…). No es el poder el que infiltra desde fuera, es el cuerpo el que desea poder (Preciado, 2008, p. 136).

Las ideas de Preciado proponen que la píldora anticonceptiva forma parte de las disciplinas características de la etapa que se inicia luego de la segunda guerra mundial. Ciertamente la píldora significó una tecnología de producción de género pero, al mismo tiempo, permitió resistencias y la posibilidad de generar otras formas de pensar las sexualidades. En las discusiones que se han reseñado, la píldora se utilizaba en un contexto constructor de feminidades, masculinidades y maneras de vivir las sexualidades: en el marco de las familias o de

las parejas heterosexuales establecidas. Se mostró como se pensaba en el uso de contraceptivos como una decisión de “pareja” dentro de las familias. Pero la manera en que el equipo organizador del *Primer Curso* pensaba en el uso de la píldora –entre otros contraceptivos– denota escucha a nuevas formas de vivir las feminidades, las sexualidades y las relaciones de familia. Dicho de otro modo, aún con sus límites, la píldora permitió resistencias y la generación de nuevas formas de vivir las sexualidades.

Como expresa Tone (2002) la historia de las píldoras anticonceptivas la hacen las mujeres que la han elegido como forma de control de la reproducción, más allá de las posturas de quienes las atacaban o promovían. De hecho, si se siguen los análisis que realizó el informe periodístico *Sexo y amor en el Uruguay* (Anónimo, 1970) se advierte que hubo cambios en las sexualidades, se desbordaba el ámbito de las familias establecidas ya que se pensaba en las relaciones sexuales como parte de los noviazgos y la castidad prematrimonial había dejado de ser relevante en la época.[15]

Los detractores de la planificación familiar y del uso de píldoras centraban su crítica en la utilización que se había hecho de mujeres del Tercer Mundo para probar la píldora y sospechaban del control de la natalidad que promovían los países desarrollados. Movidos por esas ideas rechazaban la planificación familiar como derecho y se arrogaban la potestad de pronunciarse en contra. Incluso se cuestionaba que la píldora se prescribiera a mujeres solteras, pretendiendo –voces masculinas la mayoría de las veces– incidir en las vivencias sexuales de las mujeres.

---

[15] Según una encuesta a 200 personas realizadas por el equipo que generó el mencionado informe (Anónimo, 1970), el 100% de respuestas fueron partidarias del sexo en los noviazgos pero, si bien ese dato es impactante, se vuelve a relativizar porque algunos colocaron la condición de que fuera sexo premarital, es decir, que llevara a casamientos. Por otro lado, un 93% creía que la virginidad de las mujeres frente al matrimonio no tenía sentido y un 100% consideraba que los varones tampoco debían preservar la castidad.

Por último, las noo-políticas se hacen evidentes en las disputas de sentido que se registraron en los medios masivos de comunicación. Las discusiones que se cubrieron en este trabajo se verificaron principalmente en un medio de prensa, dirigidas al público. Este espacio de disputa, hacia el público, también fue cubierto por el equipo organizador del *Primer Curso* ya que, como se planteó, al mismo tiempo que se verificaron las actividades del curso, se llevaron adelante una serie de apariciones en televisión para presentar la perspectiva de educación sexual como planificación familiar.

A modo de cierre

En este trabajo se buscó comprender la polémica por las definiciones de educación sexual como planificación familiar y la promoción del uso de métodos anticonceptivos. Se pensó en un dispositivo de sexualidad que compusiera técnicas disciplinarias, biopolíticas y noo-políticas. Dentro de las técnicas disciplinarias, coexisten las instituciones propias de las sociedades disciplinarias con sus técnicas de encierro, manejo de espacio y el tiempo, vigilancia, ejercicio con otras formas de disciplinar el cuerpo a partir de los desarrollos de la industria farmacológica, dando lugar a un farmacopoder (Preciado, 2008). Las reflexiones de este autor colaboran en la comprensión de la píldora anticonceptiva –una de las claves de la educación sexual en la década del sesenta– como tecnología de producción de género y de sexualidad. Pero, la píldora funcionó a la vez como sostén a resistencias y cambios –aunque tímidos– en la vivencia de las sexualidades.

Dentro de las biopolíticas se siguieron las discusiones sobre planificación familiar, particularmente entre los organizadores del *Primer Curso* y publicaciones en el semanario *Marcha*. Desde Marcha se alinearon posturas anti-planificación familiar y también contrarias a brindar esos sentidos a la educación sexual, basados en una crítica a la promoción de la planificación familiar por parte de los países desarrollados como manera de incidir en el control de la natalidad de los

países subdesarrollados. El semanario funcionó como espacio de denuncia de cómo se había experimentado con las píldoras anticonceptivas con mujeres de países subdesarrollados o subalternizadas dentro de los países desarrollados. Quienes organizaron el *Primer Curso*, conscientes de que el concepto de planificación familiar se vinculaba con posturas neomalthusianas pero apartándose de las mismas, construyeron una incipiente mirada de derechos en materia de sexualidad. Se pensaba como derecho de las familias a la posibilidad de decidir la cantidad de hijos y desde esa lógica se planteaba una educación sexual que contribuyera con ese derecho.

Finalmente, en el terreno de las noo-políticas, se señaló cómo en 1969 los medios de comunicación fueron un ámbito de disputa por los contenidos del *Primer Curso*: apariciones en la TV y un intenso enfrentamiento en un medio de prensa que se cubrió en este trabajo. Es decir, los significados de feminidades, masculinidades y sexualidades se disputaban en los medios, tratando de llegar al público.

La definición de educación sexual que se generó en las publicaciones del equipo organizador del *Primer Curso* significó una ruptura con las conceptualizaciones de la primera mitad del siglo XX. Se entendía a la sexualidad como un fenómeno de carácter bio-psico-cultural y, dentro de los contenidos que se propusieron para la educación sexual desde la nueva perspectiva, estaba el uso de contraceptivos y la defensa de la planificación familiar como un derecho de las familias a elegir la cantidad de hijos que desearan tener.

Referencias bibliográficas

Bonfanti, D. (2007). Población y territorio: familia, migración y urbanización. En: Frega, A. y otros. *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005).* Montevideo: EBO, pp. 253-284.

Butler, J. (2007) [1990]. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Cosse, I. (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una*

revolución discreta en Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

de Giorgi, A. L. (2015). La otra nueva ola. Jóvenes mujeres comunistas en el Uruguay de los 60. *Revista Izquierdas*, *22*, pp. 204-226.

Deleuze, G. (2006) [1995]. Post scriptum sobre las sociedades de control. *Conversaciones*. Pre-Textos.

Donzelot, J. (2008) [1977]. *La policía de las familias. Familia, sociedad y poder*. Nueva Visión.

Felitti, K. (2010). El control de la natalidad en escena: anticoncepción y aborto en la industria cultural en los años sesenta. En: *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Prometeo Libros.

Felitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Edhasa.

Foucault, M. (1998) [1976]. *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2006) [2004]. *Seguridad, territorio y población: Curso en el Collège de France: 1977-1978.* Fondo de Cultura Económica.

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Tinta Limón.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, *9*. Bogotá. pp. 73-101.

Markarián, V. (2012). *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre Molotovs y música beat*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Marks, L. (2001). *Sexual Chemistry. A history of the contraceptive pill*. (*Química sexual. Una historia de la píldora anticonceptiva*). Yale University Press.

Picos, G. (2005). *(Una) historia de la psicología crítica alternativa*. Psicolibros.

Pou Ferrari, R. y Pons, J. E. (2012). Historia de la Ginecología y Obstetricia en el Uruguay. En: *Archivos de Ginecología y Obstetricia*, *50* (1), SGU, Montevideo, pp 1-98.

Preciado, P. (2008). *Testo yonqui*. Espasa Calpe.

Sosa, F. (2024). *Educación sexual en los sesenta en el Uruguay: del aborto a la planificación familiar. Femineidades, masculinidades, sexualidades. El caso de la Clínica C de Facultad de Medicina (UdelaR) y AUPFIRH* [Tesis de Doctorado en curso, Universidad Nacional de La Plata].

Tone, A. (2002). *Devices and desires: a history of contraceptives in America*. (*Dispositivos y deseos: una historia de los anticonceptivos en América*). Hill and Wang.

Wittig, M. (2006) [1992]. El pensamiento heterosexual. En: *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.

Yaffé, J. (2012). Algunos aspectos de la evolución social del Uruguay en las últimas cinco décadas (circa 1960-2010). En: Nahum, B. (coord.) (2012). *1960-2010 Medio siglo de historia uruguaya*. EBO, pp. 275-348.

Zemaitis, S. (2023). Hacia una pedagogía sexual en la subregión. Redes, disputas, teorizaciones y modelos pedagógicos en el campo de la educación sexual latinoamericana (1960-1980). *Anuario de Historia de la Educación*, *24*, (1), enero-junio de 2023, 6-51.

Fuentes

Anónimo (1970). *Informe sobre el sexo y el amor en el Uruguay*. Editorial Alfa.

AUPFIRH (1969a). *Primer Curso de educación sexual y planificación familiar*. AUPFIRH.

AUPFIRH (1969b). *Concepto y fundamentos de la educación sexual y de la planeación familiar*. AUPFIRH.

Aller Atucha, L. M., Bianco, F. y Rada, D. (noviembre de 1994). *Perspectiva histórica de la educación sexual y la sexología clínica en América Latina.* VII Congreso Latinoamericano de Sexología y Educación Sexual, Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología y Educación Sexual (FLASSES), La Habana, Cuba.

Álvarez, H. (1968). No sólo el instinto animal mueve al hombre. *Life en español*, pp. 33-43.

Álvarez, H. (1969). Planificación Familiar. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1468), p. 2.

Carrasco, J. C., Fernández, M., Remedio, M. R., Mazzella de Bevilacqua, A., Sica, Y., Rozada, H., Álvarez, H. (1967). Educación sexual. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

Carrasco, J.C. (2006). Educación sexual: una propuesta del Colegio Latinoamericano a la educación nacional, a partir de la década del 50. En: *Aportes para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006)*, 169-182. Edición del autor.

Carriquiry, L. (31 de octubre de 1969). Responsabilidad social del universitario. Anticonceptivos II. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1468), 14.

C. Guiral, J. (17 de octubre de 1969). Una historia ni breve ni alegre. Anticonceptivos en el Uruguay. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1467), 12-14.

C. Guiral, J. (31 de octubre de 1969). Responsabilidad social del universitario. Anticonceptivos I. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1468), 13-14.

C. Guiral, J. (5 de diciembre de 1969). La cautelosa geografía del control. Anticonceptivos. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1473), 12-13.

J. C. G. (12 de diciembre de 1969). Foro Primario sobre Planificación Familiar. *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1474), 28.

Lijtenstein, M. (1965). Del ocultamiento a la educación sexual. *Gaceta de la Universidad*, *VIII*, (37), 12- 16.

Marcha (23 de junio de 1939). Marcha: trinchera antifascista. *Marcha*, Montevideo, *I*, (1), p. 9.

Montes, S. (12-30 de octubre de 1969). *Primer Curso Latinoamericano de Educación Sexual y Planificación Familiar*. Montevideo. http://repositorio.uca.edu.sv/jspui/handle/11674/2252

Proclamación de Teherán (1968). Conferencia Internacional de Derechos Humanos en Teherán.

Taguro (12 de diciembre de 1969). “Planificación” contra el país (Cartas de Lectores). *Marcha*, Montevideo, *XXXI*, (1474), 4.

De Chinitas y Señoritas: Discursos pedagógicos y construcción de feminidades en Salta a fines del XIX

María M. Maciel

El presente capítulo aborda las aproximaciones y hallazgos de la tesis doctoral del mismo título. Esta reconstrucción no pretende establecer un resumen de la misma, más bien dar a conocer aquellas experiencias educativas nucleadas en instituciones con un largo recorrido histórico. El capítulo aborda los discursos pedagógicos que circularon en estas instituciones educativas en el período histórico de 1875 a 1905 en la ciudad de Salta, que incluye el momento de surgimiento y reforma interna de esas instituciones, así como el desarrollo de normativas con foco en la educación de mujeres, la preocupación por "vagos y malentretenidos", en la búsqueda de analizar cómo estos discursos contribuyeron a la construcción de feminidades, sus estereotipos y sus alternativas.

Se pondrán en juego dos categorías específicas: chinitas y señoritas, que no se presentan con pretensión dicotómica, sino para mostrar la compleja trama discursiva de configuración de feminidades y relatos identitarios de la sociedad salteña. De las instituciones educativas destinadas a niñas y mujeres en Salta a lo largo del XIX, sobresalen aquellas presididas por Congregaciones Religiosas que –en primera instancia– adoptaron una misión "evangelizadora" y de protección al

"sexo desheredado" referida a la educación de niñas. Me concentraré en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús (1824), el Colegio Nuestra Señora del Huerto (1879) y la primera Escuela Normal en Salta (1882). Esta última tuvo un modelo diferente y distante de las confesionales –aunque con líneas de contacto– y también se ocupó de la formación de mujeres[1], albergó a estudiantes que atravesaron previamente por el colegio de Jesús o por el colegio del huerto y fue escenario de enfrentamientos con el Arzobispado. Este último tema gravitará en gran parte de fines de siglo, tras la carta Pastoral del entonces Arzobispo Rizo Patrón[2] publicada el 13 de septiembre de 1884, en ella hará un llamado al pueblo salteño ante los peligros que él entiende atentan contra las bases mismas del pueblo argentino, y eminentemente salteño, esto es el catolicismo. Expone:

> Desde que se inició en el país la creación de escuelas, encomendando su dirección o enseñanza a los que no pertenecen a la Religión Católica o quizá a ninguna, no para educar los hijos de los que no tienen la felicidad de profesarla sino los hijos de los católicos, prevenimos que, años más años menos, se fundarían también en la comprensión de nuestra Diócesis; y que llegado el caso, el hecho influiría nocivamente en las creencias religiosas, debilitando la fe

---

[1] Resulta necesario aclarar que desde su surgimiento en 1882, la Escuela Normal ubicada en la ciudad capital de Salta estuvo destinada a mujeres. En la inauguración de su nuevo establecimiento en 1909 figura, labrado en su entrada Escuela Normal de Mujeres. En 1910, por lo que se tiene registro se funda la Escuela Normal Rural mixta en Rosario de la Frontera. A partir, de 1956, las memorias institucionales comienzan a nombrar la escuela normal de la capital como escuela normal mixta. No hay fuentes claras que den cuenta de este cambio, o a partir de qué año comienza a funcionar como tal. Por otro lado, en 1963 se crea la Escuela Normal de Maestros en la ciudad de Cafayate.

[2] Rizo Patrón asume como Obispo de la Diócesis de Salta en 1860, a raíz de la repentina muerte del Msñr. Eusebio Colombres, la tarea de Rizó Patrón consistió en organizar la Diócesis, establecer normativas en sus bases, así como establecer los espacios de acción de la iglesia católica.

> católica, si no oponíamos remedio oportuno en defensa de nuestra amada grey (AAS. Carta Pastoral de 13 de septiembre de 1884).[3]

Rizo Patrón desarrolla una defensa de lo que a su entender era, por parte del poder público una campaña para *la descatolización del pueblo*, enuncia en ese sentido, en su carta dos cuestiones que sobresalen: el avance del estado en la educación en los espacios que le habían sido asignados históricamente a la iglesia, y segundo, el carácter de protestantes de las maestras normales. Así frente a estas cuestiones, sobre todo a la segunda sostiene que El Congreso Católico desarrollado en agosto y septiembre de 1884, en el marco de la organización de la Unión Católica, se anunciaba como representante genuino del sentimiento nacional, estableció la necesidad de crear estrategias para combatir esa escuela, fomentar a las católicas, crear otras nuevas y adoptar otros medios de común defensa.

Esta defensa del entonces arzobispo, estará acompañada con la reorganización de las instituciones educativas de carácter confesional, que a la par de la Escuela Normal ofrecerán la formación de magisterio, situación de malestar que quedará evidenciado en el informe de 1888 de la Rectora María López Gazcón, quien planteaba

> Precauciones sociales que están encarnadas no solo en la clase media, sino en las más alta, contribuyen a que las aulas del Curso Normal no se encuentran con un núcleo, suficiente de alumnas, mientras que en *ciertos establecimientos particulares,* cuyos programas aunque en todo deficientes, comprenden materias que no están incluidas en el Plan de Estudios vigentes, afluye mucho mayor concurrencia de alumnas, atraídas por ventajas aparentes que creen no encontrar en las escuelas laicas.

La poca prosperidad de esta Escuela estriba en la exageración de creencias que reina en la mayoría de las familias, que, sin fundamento

---

[3] Carpeta Mnsñr. Rizo Patrón. 1860-1884.

alguno, piensan que aquí se conspira contra sus principios religiosos (AGN-Biblioteca. Memoria del Ministerio de Culto, p. 790).[4]

Avanzado el siglo XIX, esta situación se sigue presentado, por ejemplo, en la Memoria del 1891 la Rectora de la Escuela Normal de Salta, que plantea que no logra comprender cómo los padres deciden mandar a otras instituciones a sus hijas en la formación del magisterio, cuando la Escuela Normal es la institución insigne y con un plan de estudios actualizado, y deciden enviarlos a otras como el Colegio del Huerto. En los círculos del Estado provincial, la Carta Pastoral de Rizo Patrón también se hizo oír, y el Estado rápidamente respondió en diálogo con el Ministerio de Instrucción Pública, pero minimizando la situación.

La ubicuidad del fenómeno a explorar y un estado del arte de la temática

Para Barrancos (2012) "el curso histórico siempre refiere a gente de carne y hueso, y el relato que luego construimos y que llamamos historia, es una interpretación que intenta dar significados a la vida humana examinando sus huellas" (p. 329). Adhiriendo a la postura de la autora, este apartado busca exponer los recorridos y relaciones dentro de la historia, a partir de un entrecruzamiento de dos campos, la historia de las mujeres y la historia de la educación. A partir de lo sostenido, coincidiendo con Areces (1999) se entiende que la historia no se escribe fuera del espacio, las sociedades que son objeto de la Historia no son aespaciales (p.1). Esta postura invita al abordaje a contrapelo del período de fines del XIX y principios del XX (1875-1900), partiendo desde una perspectiva regional buscando "destejer extrañas interpretaciones del pasado y desenmascarar los mecanismos de desarrollo de la sociedad en su conjunto, utilizando distintos observatorios de análisis

[4] AGN-Biblioteca. Memoria del Ministerio de Culto, justicia e instrucción pública. Informe de 1888 de María López Gascon, publicado por Dr. D. Filemon Posse en 1889.

que permitan elaborar diferentes categorías de conocimiento" (Padilla y Moctezuma, 2006, p. 29).

Siguiendo esta línea resulta perentorio observar minuciosamente los indicios, y huellas del pasado que permitan interpretar, leer los tiempos y temporalidades de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos que se encuentran íntimamente imbricados. En ese sentido, contextualizar las condiciones de surgimiento como las orientaciones de las instituciones educativas que son objeto del capítulo resulta necesario. El colegio de educandas de Jesús y María, fue creado por la iniciativa de Manuela Martínez de Cangas y Tineo en 1823, quien pertenecía a una de las familias de la élite salteña; Manuela no contrajo matrimonio y, a la edad de 40 años, decidió entregarse al Sagrado Corazón de Jesús, donando lo heredado por sus padres.[5] Bernardo Frías (1976), exponente de la élite salteña –con un dejo de misoginia– describió a la fundadora del colegio como una mujer poco agraciada: "debió seguramente no ser de las muy bonitas de su tiempo, cuando andando en su juventud, no encontró novio para que se le convirtiera luego en marido (…)" (p. 82).

Esta institución sentó sus raíces en el modelo de la Casa de Niñas Huérfanas Nobles propiciada por el obispo José Antonio de San Alberto en Córdoba a fines del siglo XVIII. Según Cohen Imarch (2003) el surgimiento del establecimiento recoge una preocupación por la educación de la mujer "presente en las últimas décadas de la época colonial, y coincide con una más sistemática acción de los gobernantes salteños de la etapa independiente respecto de escuelas de primeras letras y aulas de latinidad, reconocible ya hacia 1823" (p. 1).

[5] Respecto a los bienes heredados, en el testimonio fechado el 21 de julio de 1823, establece las tierras y caseríos pertenecientes a Doña Manuela Tineo y que son cedidos a la tarea del Colegio de Jesús. Archivo Arzobispado de Salta (en adelante AAS) Testimonio de Manuela Martínez de Tineo. Fundación de Casas Religiosas. Colegio Sagrado Corazón de Jesús. Folio 1-4.

Durante 62 años el Colegio de educandas estuvo a cargo de siete hermanas pertenecientes a la Comunidad de Hermanas Carmelitas, en este período la institución será reconocida como Colegio de Educandas o Colegio de Jesús y María.[6] En 1886 la institución pasó a ser regenteada, a partir de la acción de Rizo Patrón –el entonces Vicario Capitular, Sr. Padilla–el Sr. Canónigo David Luque y el capellán de la institución Dr. Clodomiro Arce, por la congregación de las Esclavas del Corazón de Jesús. En 1887, fue Rectora la Hermana Catalina de María Rodríguez (1823-1896), quien fundó en 1872 la Congregación de Hermanas Esclavas del Corazón de Jesús, y fue beatificada el 27 de noviembre de 2017.[7]

De esta manera, el análisis de la institución educativa debe contemplar los cambios de organización y de las bases de la vida del momento en que fue un Colegio a cargo de las Carmelitas, esto es desde 1823 a 1886, y desde 1887 en adelante cuando pasó a ser la orientación de las Esclavas. La formación de las educandas estaba atravesada por una metódica organización de la vida escolar, de las buenas maneras de comportamiento que contribuyeron a la conformación de conductas, prácticas y saberes generizados, presentes en los reglamentos, tales como:

> A las cinco y media (en invierno a las seis y media) las alumnas se levantarán, asearán sus camas, habitación y persona hasta las siete. A esta hora asistirán a la Iglesia a oír misa o alguna distribución religiosa. De siete y media a ocho y media estudio general. (…) De cinco a seis cultivos de Jardín y recreo. De seis a seis y media oración en la Iglesia. De seis y media a ocho Estudio general. De ocho a nueve cena, ligera colación. De nueve a nueve y media

[6] AAS. Carpeta Colegios privados: El Colegio de Educandas de Jesús y María.

[7] Este último dato no es menor, su beatificación conllevo que la mayoría de los documentos de la institución pasen a Roma, por lo que la consulta de los materiales en el período de las Esclavas es escasa. Aun así, algunos documentos permanecen con copias en el Archivo del Arzobispado de Salta.

> descanso. A esta hora se tocará silencio y las alumnas se recogerán a sus cuartos (ACSCJ. Reglamento de 1870, y 1885).[8]

Pineau (2014) plantea que escuela y modernidad establecieron una relación de producción mutua, la escuela una creación de la modernidad, desarrolló tecnologías de control, orden y disciplinamiento, a la par de construir subjetividades. En ella se aprendía a ser modernos, adecuarse según lo estipulado en las normas estéticas de civilidad del período. En palabras del autor "la escuela como máquina estetizante, esto es, como un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX" (p. 22). Ese tipo de prácticas, no sólo eran una muestra de la modernización escolar, a su vez, conllevaba el disciplinamiento del cuerpo de las niñas, en la medida que, se establecían ritmos, regulación de los ciclos de repetición, junto a una utilización exhaustiva del tiempo, que buscó corregir y controlar los comportamientos y el contacto entre los actores. En este sentido, se coincide con Scharagrodsky (2007), al postular que la tarea escolar se convirtió en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico.

Esto quedaba evidenciado en el reglamento de conducta de la institución educativa durante la gestión de las Hermanas Esclavas que cito en extenso a continuación:

> Capilla: Sí en todas partes las alumnas del Sagrado corazón de Jesús se han portado con modestia, decoro y religiosidad, con mayor razón deben hacerlo en el templo, en la santa capilla, lugar de oración y recogimiento. Deben pues, evitar los siguientes defectos: posturas irreverentes, palabras, miradas, apresuramiento en los rezos, pronunciando mal las palabras, evitar una voz descompensada o penetrante en los mismos, pues es una irreverencia dirigirse de esta manera a N.S (…)

[8] Cap. II.

> En las clases: No les es permitido por ningún motivo acercarse a la tribuna en donde está la Maestra que da la clase, a no ser que esta la llamase a alguna por asunto de la misma clase (…)
>
> Recreo: En las horas del recreo eviten los juegos de manos y el tomarse las unas a las otras, como también los gritos descompensados o voz demasiado alta, cuando se encuentran sentadas en conversación familiar (ASCJ. Reglamento 1887).

Esta organización de la vida escolar –presente en los reglamentos– y el dispositivo curricular donde "los cuerpos femeninos" fueron formados e instruidos en disciplinas escolares que fueron consideradas "propias de sexo" –tales como economía doméstica, costura, dibujo, bordado, labores de mano– contribuyeron de esta manera a la reproducción de la división sexual del trabajo evidenciada en la estructura del plan de estudios que ofreció la institución hasta fines del siglo XIX

> Primer año: lectura, escritura, religión, urbanidad, costura blanca
>
> Segundo año: lectura, escritura, religión, aritmética, gramática, costura
>
> Tercer año: lectura, escritura, Cosmografía., historia sagrada, aritmética, dibujo
>
> Cuarto año: gramática, francés, geografía, historia de américa, dibujo, aritmética, bordado
>
> Quinto año: gramática, francés, geografía, música, dibujo, aritmética, pedagogía, bordados, física aplicada a la historia natural ACSCJ (Reglamentos 1870, 1885,1887).

Sánchez (2012) sostiene que la misión de esa institución estuvo más enfocada a la formación de esposa y madre que al desarrollo intelectual. Este planteo encuentra correlato en la configuración de feminidad que se evidenció en los documentos del colegio, interesado en formar madres, esposas, hijas, damas, señoritas. Esto quedaba expuesto en el control sobre los cuerpos y la vigilancia del contacto físico,

como el principio de evitar "toda acción que desdiga de la educación y buenas maneras y modales que deben distinguir a una niña culta, en todas partes donde se halle" (ASCJ. Reglamento 1887). Al cuerpo en la escuela se le estipularon sus límites sobre posiciones corporales, movimientos, miradas, desplazamientos, contacto, se encontraron reguladas y organizadas a partir de lo aceptado como comportamiento "normal y aceptable", que le correspondía en tanto niñas. Detrás de ello subyacía un discurso moralizante y de sanción, constituyendo al cuerpo infantil como un sujeto dependiente, dócil y obediente.

A la par de ello, el régimen de pensiones de las educandas (pupilas) se diferenció de acuerdo con las categorías de alumnas con determinados deberes. Las alumnas gratuitas, como se las enuncia en el reglamento de 1887 a diferencia de las medio-pupilas y externas, tenían establecido por reglamento desempeñar el Preceptorado de la Escuela de Niñas del Departamento al que pertenecieran; por esta razón solo para ellas era obligatorio el cursado de la asignatura Pedagogía. Esto era entendido como una contraprestación correspondiente al no pago de su educación. En este sentido, se refería a la docencia como una actividad de ayuda al hogar, al que se consagraba laboralmente la mujer.

También con orientación confesional, se encontraba el Colegio Nuestra Señora del Huerto (también llamado Hijas de María o hermanas de la Caridad) fundado en Salta en 1879, a partir de la acción de la Sociedad de Beneficencia, la intermediación del Arzobispado Salteño, y de un círculo de familias pertenecientes a la élite, "es así como nace el Colegio del Huerto, dada la sensibilidad cristiana de un grupo de familias y más concretamente de un grupo de madres, que se nuclearon en una sociedad conocida como Sociedad de Beneficencia" (Cornejo, 1979, p. 9).

El 28 de junio 1879 el diario *La Reforma*, publica (cito in extenso):

> Llegaron en la dilijencia (*sic*) del Miércoles nueve de ellas. Son las que solicitadas por la digna Presidenta de la Sociedad de Beneficencia, Sra., Da. Azucena A. de Ortíz, á objeto de establecer

> un colejio de niñas bajo un programa adelantado y completo de estudios. Es a estas Hermanas que la sociedad de Beneficencia donó el magnífico sitio ubicado a las dos cuadras de la plaza (…) la sociedad salteña esta de felicitaciones. Las Hermanas son eximias educacionistas, y un buen colejio hacia una falta notable (*La Reforma*, 1879, Nº 407).

La acción llevada a cabo por las damas de Beneficencia permitió que se concretara esta iniciativa destinada a la élite, que más adelante extendería su labor a lo que postularon como una Escuela para niñas pobres. De esta manera, posicionaron a la congregación como las encargadas de llevar adelante la *noble misión* de educar a las niñas de Salta. Así en el Diario *La Reforma*[9], del 15 de febrero de 1879 se planteaba:

> Nadie como ellas tiene el don de formar el corazón y la inteligencia de la juventud, hermanando los sentimientos de moral y religión con las necesidades sociales de un pueblo civilizado, y los deberes de las que forman el mejor adorno del hogar doméstico (Diario *La Reforma*, 1879).[10]

El Colegio del Huerto se estableció, entonces, como un establecimiento de carácter privado, destinado a las niñas y jóvenes de Salta, la prensa del período exhortaba a las familias a enviar a sus hijas:

> Hacia años q´ deplorábamos la ausencia de un establecimiento adelantado que, tanto por la idoneidad de sus directoras, como por la estension de su programa de estudios, llenase las exijencias de una educación completa para nuestras niñas. Los padres de familia veían crecer a sus hijas, aproximarse éstas á los umbrales del mundo, careciendo de las nociones necesarias á la esposa y á la madre (Diario *La Reforma*, 1878, Nº 407).

[9] En adelante DLR

[10] AHPS. Hermoso Edificio.

Allí se puede apreciar el papel que ocuparía la institución en la formación de niñas, en tanto enunciaba la misión de centrada en la instrucción de la vida cristiana pero –sobre todo– en la formación de madres y esposas, el lugar asignado a las mujeres en la época.

La misión postulada como "formar honestas y laboriosas madres de familia, dando a las alumnas una educación esmerada en todos los ramos científicos y en la moral relijiosa" (DLR; 1879: Nº407), permite sostener que prevalecía un fuerte carácter moral en la formación de las jóvenes, y ubica a las Hermanas, como las "indicadas" para transmitir estos *valores* que se presentaban como propios de su naturaleza del ser mujer.

El diario La Reforma en varias de sus publicaciones instaba a los padres a enviar a sus hijas a la institución, pues la misma "satisfacía las necesidades de la vida moderna", la juventud era planteada como inexperta, se encontraba vacía de las sabias inspiraciones del cristianismo, sostenían:

> la niña dejaba el instituto capaz de ir adelante, sin tropezar ni caer, por la fijeza de los principios y de los consejos recibidos. Pues bien, las Hermanas fueron solicitadas y hoy las tenemos en Salta. Harán aquí lo que en el litoral: instruirán y educarán al bello sexo (Diario *La Reforma*, 1879, Nº 407).[11]

Su programa estipulaba que serían las hermanas quienes dividirían en grados y secciones a las alumnas según sus capacidades. Se organizó en dos secciones, seguido de un curso gradual. Se puede inferir que, estas dos primeras secciones corresponden a una formación elemental; o lo que hoy entenderíamos por educación primaria.

Estas dos secciones estaban integradas de la siguiente manera:

> PRIMERA SECCIÓN//Inferior: esta no tendrá termino fijo; en ella se iniciarán las alumnas en el conocimiento de las letras, es-

[11] AHPS. Programa de Estudios. Año quinto.

critura, nomenclatura, Doctrina Cristiana, y Numeración. Costura.

SEGUNDA SECCIÓN: tampoco tendrá termino fijo; continuarán las alumnas avanzando progresivamente en la lectura, escritura, Doctrina Cristiana, nomenclatura; se les darán, además, nociones de urbanidad, aritmética, y prosodia. Costura (ACNSH. Programa de Estudios).[12]

Por otro lado, el curso gradual que presentaban, duraría cuatro años "en el no podrá ingresar ninguna alumna que no lea y escriba corriente y que no haya aprendido al menos, la primera operación aritmética (ABHS. DLR N° 407, Salta, sábado 28 de junio de 1879). El curso gradual se encontraba organizado con la siguiente manera:

1er. Año: lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, nociones de geografía, religión, moral, urbanidad. – Costura y labores.

2do. Año: lectura, escritura, caligrafía, escritura redonda, gramática castellana, aritmética, geografía de la República, relijión (*sic*), urbanidad, moral, nociones de historia natural, francés, historia sagrada. – Costura y labores.

3er. Año: lectura, caligrafía, escritura redonda, gramática castellana, aritmética, francés, correspondencia, nociones de geometría, cosmografía, relijión, moral, urbanidad, historia universal, y natural, geografía, francés, italiano. – Costura, labores y bordados.

4to. Año: lectura, caligrafía, escritura gótica, composiciones y permutaciones gramaticales, cuentas domésticas, redacciones de recibos, etc. Historia universal y natural, nociones de física, geometría, relijión, moral, aritmética, geografía, francés e italiano. – Costura, labores, y bordados diversos (ACNSH. Programa de Estudios).[13]

[12] Carpeta del Colegio.

[13] Carpeta del Colegio.

La organización moderna del programa de estudios, como de la gradualidad, fue la característica distintiva de la institución, y lo que conllevo a que la mayoría de las estudiantes que ingresaran pertenecieran al círculo de familias tradicionales. Además de la enseñanza de la religión católica que por añadidura se establecía, también sobresalen en el plan de estudios nociones de urbanidad y moral, en un periodo donde una de las bases fundamentales residía en la formación del ciudadano, conforme a los preceptos establecidos por el Estado, la institución le añade el carácter de género en esa formación de moral y urbanidad. Desde las nociones de economía doméstica, la correspondencia y labores manuales, así como el bordado y la costura, representan en este programa la base formativa de las futuras esposas de los ciudadanos que se necesitaban en el nuevo estado.

El colegio del Huerto no escapaba a ello, y ofrecía en su programa de estudios disciplinas tales como: costura y labores, bordados, cuentas domésticas; ofreciendo a su vez, talleres de piano y dibujo. Esta pedagogía disciplinaria busca transmitir el lugar que la naturaleza y la sociedad les había conferido en tantas niñas, pero también como mujeres.

En su *misión civilizatoria*, las Hermanas de la Caridad, hijas de María del Huerto, y con ellas, las Damas de la Sociedad de Beneficencia, extienden sus acciones hacia sectores, que no contaban con ciertas "cualidades" que las distinguían[14] del resto. En DLR N° 422 de Salta, del 20 de agosto de 1879, se planteaba: "Las Hermanas de la Caridad. Inmediatamente de inaugurar el gran colejio (*sic*), recuerdan que las niñas pobres, las huérfanas, necesitan también de la enseñanza que ennoblece el corazón y eleva el alma".

---

[14] Se retoma nuevamente la idea, de que, para el Estado, como para la Iglesia Católica, tanto las Señoras, integrantes de la Sociedad de Beneficencia, como las Hermanas de las congregaciones, poseían "cualidades" morales, y fundamentalmente católicas que la investían como "indicadas", "ejemplos" que llevarían a cabo, el proceso de moralización y civilización de las masas.

Se puede inferir que esta formación, que se pretendía brindar a niñas y jóvenes, que asistieran a esta institución, recibirían una educación elemental, el programa comprendía: "lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, geografía, historia sagrada, religión, moral y urbanidad– costuras diversas, tejidos, bordados en blanco y en canava" (*La Reforma*, 1879, N°. 422).[15]

La enseñanza de d*isciplinas* sintetizadas en labores manuales se ubicó sin ninguna resistencia en los planes y programas de estudios, de algunas escuelas de niñas y jóvenes del período. La enseñanza de estas labores reforzaría y prepararían a las futuras madres del hogar, una educación que estaba destinada a lo doméstico. A la vez una educación fuertemente moral, que conjugaba los saberes cristianos, religiosos y de urbanidades que, en tanto, niñas, jóvenes, pero fundamentalmente mujeres debían de aprehender.

Esta diferenciación de los espacios de acción, y los ámbitos de ejecución de estos saberes, se diferenciarían de acuerdo con el sector social al que pertenecían. La enseñanza de labores manuales, generalizado para las mujeres, pero específico para las niñas pobres, se entiende desde la institución como "una educación e instrucción correspondiente á su condición" (*La Reforma*, N° 422).

Foucault (1990) sostiene que "en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones" (p. 140), siguiendo esta línea, es posible evidenciar que en los diferentes elementos que componen los discursos pedagógicos, el cuerpo ocupó un lugar importante, sobre todo el cuerpo de las mujeres, que mediante un conjunto de prácticas se buscó disciplinar y conformarlo a partir de las concepciones y clasificaciones sociales que debían cumplir. Más adelante la institución también formará maestras, lo que conllevó la organización de un plan de estudios que agregaría formación en pedagogía, reforzando la idea

[15] AHPS. Escuela Gratuita, año quinto.

de construcción de espacios de formación para mujeres, y a la docencia como el principal campo laboral para ellas.

Hay elementos coincidentes entre el colegio de Jesús y el Colegio del Huerto, primero que ambos responden a un modelo confesional, dependientes del Arzobispado, segundo ambas instituciones se encuentran destinadas a niñas y jóvenes, ambas plantean un modelo de educación gratuito para niñas pobres, y por último –en especial el colegio del huerto– recibieron apoyo ideológico y financiero de parte de una red de familias tradicionales.

La Escuela Normal de Salta

En las antípodas de las experiencias confesionales, se ubica la Escuela Normal de Salta, creada en 1882, cuya inauguración fue[16] el 2 de abril de ese año. Si bien las tratativas para su edificación se llevaron previamente a este año, no lograron concretarse. En la visión de Tedesco y Zacarías (2011), la creación de las escuelas normales se encuentra ligada a la necesidad de la formación docente en tanto la profesión de la enseñanza requiere tanta o mayor preparación como cualquier otra. La formación de maestras/os, desde el pensamiento Sarmientino, debería ser llevada a cabo en un ambiente que fortaleciera los valores de dedicación y disciplina, para convertirse en nada menos que un pobre y modesto apóstol de la civilización.

El normalismo fue una corriente pedagógica surgida en Europa que se fue constituyendo a la par de la consolidación de los Estados Nacionales en el siglo XIX (Fiorucci y Southwell, 2019). Su expansión en Latinoamérica recogió el interés de reconocer en la educación un área necesaria para la consolidación de sus estructuras organizativas, así como de la ciudadanía. De esta manera, a la par de que se fueron consolidando los estados se fue configurando la estructura del sistema de instrucción público centralizado estatal (Puiggrós, 1990).

[16] Memoria “Bodas de Diamante 1881-1956” Escuela Normal Mixta General Manuel Belgrano. Salta

En ese contexto de desarrollo de experiencias educativas, la figura del maestro adoptó un rol estratégico del plan educativo moderno. Alliaud (2007) plantea que el magisterio como profesión a diferencia de otras, se desarrolló por iniciativa de los estados nacionales, estableció para ello instituciones, normativas, planes de estudios, becas, entre otras cuestiones. La escuela normal de Paraná creada en 1870, servirá como ejemplo de formación que deberían adoptar el resto de las escuelas normales del país. La formación docente que allí se impartía, al decir de Alliaud (2007) plantean dos argumentos viables para comprender el desarrollo del magisterio en argentina, el primero adoptó la configuración de un “orden artificial” que se constituyó como legítimo, que adoptaría el carácter de organización modelo, esto es planes de estudios, reglamentos, horarios, saberes comunes que deberían recoger el resto de las instituciones que fueron surgiendo, con ello se lograría “uniformidad y homogeneidad en el sistema de educación nacional que se estaba montando.” (p. 22).

El segundo argumento, se encuentra centrado en la figura del maestro normal como ejemplo y modelo de conducta a imitar, de esta manera las escuelas normales se ubicaban como las instituciones modelos de formación docente ideal de la modernidad. Frente a ello, también se instituyó que quienes se desempeñasen en la instrucción primaria deberían poseer un conjunto de habilidades y saberes de una formación común brindado por una institución competente como representaban las escuelas normales, según lo estipulado en el Capítulo III, artículo 25 de la ley 1420 de 1884.

El normalismo como fenómeno tuvo variaciones regionales, que no solo estaban dadas por los factores socioculturales, sino también por la estructura de clases de dichas regiones. Por ejemplo, en el área bonaerense y el litoral, el acceso a la carrera era más democrático, de carácter mixto y flexible en cuanto a la procedencia de clases sociales de sus aspirantes; debido a que la explosión demográfica causada por la inmigración europea requería grandes cantidades de maestros/as

para cubrir el sistema de instrucción pública (Fiorucci, 2022). Mientras que, en el interior, provincias más tradicionalistas y con un fuerte predomino de la élite, el acceso a la carrera docente era mucho más restringido y con un mayor grado de feminización.

Respecto a este último fenómeno, los trabajos de Morgade (1997), Yannoulas (1996), Fiorucci (2022), Billorou (2016) dan cuenta del amplio desarrollo investigativo sobre el lugar de las mujeres en la docencia, así como el registro de su función y argumentaciones sobre el proceso de feminización y feminilización. En ese sentido, esta temática es importante en la medida que la escuela normal de Salta recibirá en un amplio porcentaje aspirantes mujeres, las cuales pertenecientes, en su mayoría a las familias patricias[17] que buscaban mediante la carrera docente la obtención de prestigio y posicionar a sus respectivos linajes en el juego de poder en el marco de articulación estado nacional-provincial (Guantay Estrabis, 2021). El surgimiento de la primera escuela normal en Salta tuvo como principal desafío la disputa por la educación con el Arzobispado Salteño, cuya expresión fue el entonces Arzobispo Rizo Patrón, el cual expuso en su carta pastoral:

> pero la convicción profunda de que cualquier tentativa de nuestra parte habría sido eficaz para impedir la introducción de disidentes del extrangero, peso en nuestro ánimo para no pedir que en cambio de estos se trajesen católicos, pues no se nos ocultaba y ahora está de manifiesto la existencia de un propósito deliberado, cuyos fines son la paulatina descatolización del pueblo (AAS. Carta Pastoral,13 de septiembre de 1884).[18]

Sobre la enseñanza de la religión alude, en la carta pastoral de 1884 que las escuelas “laicas”, regenteadas por docentes no católicos,

[17] tales como Emma Saravia Gonzales de Solá, Carmen Niño, Rosa Niño, Zulema Usandivaras de Torino, Delia Diez Saravia, Emilia Fanny Wierna, Antonia Guell, Carmen Isasmendi, entre otras

[18] Carpeta Mnsñr. Rizo Patrón. 1860-1884.

sino protestantes –a los cuales también plantea como herejes– envuelven a los padres de familias con halagos y estos –"en contra de sus principios– terminan mandado a sus hijos e hijas a estas instituciones". A partir de ello, enuncia que esos padres y madres se encuentran en el deber cristiano "de retirarlos a la brevedad posible, so pena de grave culpa y de ser privadas del beneficio de los sacramentos" (AAS. Carta Pastoral,13 de septiembre de 1884). A su vez, plantea como argumento de este que "El lleno de este deber no lo creemos difícil puesto que existen escuelas y colegios que, sin menoscabo de la enseñanza científica, dan una educación honradamente cristiana" (AAS. Carta Pastoral,13 de septiembre de 1884).

La carta pastoral de Rizo Patrón publicada en 1884 denuncia –a su entender– maniobras por parte del Estado que busca acabar con la Iglesia católica, mediante la *escuela laica*, siendo esto a su entender, una amenaza a los valores propios del pueblo salteño que es, ante todo, católico. En su demanda plantea que aquellos que siguieran llevando a sus hijos e hijas a estas instituciones serían privados de sacramentos. Esta denuncia y "amenaza" del Obispo, se profundiza aún más cuando plantea que este avance liberal, sobre la cuestión laica, no tiene explicación en un pueblo católico como el de Salta, a lo que plantea esto no se hubiera logrado

> sin la complicidad de muchos católicos. ¿Habría sido posible la instalación de una sola de las escuelas de que nos ocupamos sin esa complicidad, sin su concurso con el envió de sus hijos e hijas a tal establecimiento? Es evidente que no; la escuela sin Dios no existiría entre nosotros, viviríamos en paz, ¡y los católicos no nos veríamos ahora obligados a un doble desembolso para sostener la escuela laica que repudiamos y la escuela religiosa que tendremos que crear en todos los pueblos para preservar la juventud del ateísmo y sus horrores! (AAS. Carta Pastoral,13 de septiembre de 1884).

Esta denuncia al pueblo salteño, que plantea exclamando "¡Cuando abrirán sus ojos esos católicos para conocer su tristísimo papel, su actitud bochornosa y culpables condescendencias!" (AAS. Carta Pastoral,13 de septiembre de 1884). La situación que denunciaba Rizo Patrón rápidamente se hizo sentir en las Escuelas Normales, así como en las Escuelas de Aplicación donde los padres y madres retiraron a sus hijos para enviarlos a otras instituciones. En los informes de las Rectoras Pilar Sarriera entre 1884 y 1886 y de María López Gazcón del 1887 a 1891, plantean los obstáculos a los que se enfrentan en los que detallan como uno de ellos, la idea comunitaria de que en las escuelas normales y de aplicación se atentaba contra sus creencias religiosas, exponen abiertamente que, por esta situación, serían esos mismos sectores quienes deberían pagar con creces por atentar contra la educación de la mujer.

La escuela Normal de Salta tuvo como primera Rectora a la Srta. Beninga Saravia, quien desempeñó el cargo por un corto tiempo, estableciéndose como directora la Srta. Pilar Sarriera, quien –al acceder un 17 de agosto de 1882– decidió establecer la escuela de aplicación, argumentando que lo principal para la formación docente residía en "habituarse a ver, a observar y a enseñar, en una palabra, poder completar la instrucción y ensayarse en el arte de la enseñanza, primero por la observación y más tarde por la práctica en la escuela de aplicación" (AGN-Biblioteca intermedia, p. 76).[19] En ese sentido, la formación de maestras es entendida a partir de la complementariedad de la práctica con lo intelectual, para Alliaud (2007) las maestras y los maestros normales debían estar "provistos de las herramientas necesarias para que la acción pedagógica resulte efectiva" (p. 97).

En el primer informe presentado por la entonces Rectora Srta. Pilar Sarriera en 1883 planteaba los pormenores por los cuales atravesó en su primer año de funcionamiento:

---

[19] Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Intrucción Pública. Informe de Dr. Don Eduardo Wilde, 1883.Infome de la Srta. Pilar Sarriera del primer año escolar de la Escuela Normal de Salta.

> ha tenido que vencer los obstáculos que frecuentemente se presentan, cuando se trata de introducir innovaciones en la educación y en las costumbres de las sociedades. Estas reformas son generalmente ventajosas para los pueblos, pero no se confía en ellas hasta después de algún tiempo, en que se dan a conocer los resultados obtenidos; porque la verdadera idea de la instrucción y educación que se da en las escuelas normales, no está al alcance de todas las inteligencias, y de esto resulta que se interpreten, de una manera opuesta, los buenos propósitos que guían a los gobiernos cuando tratan de establecer estos centros de ilustración, trabajo moralidad y progreso (AGN-Biblioteca intermedia, p. 764).[20]

En el informe de 1889, presente en las Memorias de Ministerio de Instrucción Pública de la Rectora María López Gazcón, planteaba algunos señalamientos respecto al plan de estudios: "el programa de Pedagogía confeccionado para el primer año Normal no ha dado resultado en esta Escuela, por ser demasiado abstracto, esencialmente teórico y por consiguiente superior al poder intelectual de las alumnas que forman este curso" (AGN-Biblioteca intermedia, p. 789)[21]. En este informe, López Gascón, coincide con Sarriera al plantear la necesidad de una formación práctica donde las jóvenes pudieran instruirse en primera instancia de lo que sucedía dentro del aula, y no así trabajar con ideas abstractas. De esta manera, planteaba modificaciones al plan con el objeto de que el desarrollo de las estudiantes desembocara en una formación acorde a las necesidades de la práctica pedagógica. Por ejemplo, sostenía que el programa referido a enseñanza y disciplina, correspondía aplicarlo al primer año y no al segundo, "para que las

---

[20] Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública. Informe de Dr. Don Eduardo Wilde, 1883. Informe de la Srta. Pilar Sarriera del primer año escolar de la Escuela Normal de Salta.

[21] Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública. Informe de Dr. Don D. Filemon Posse, 1889. Informe de la Srta. Pilar Sarriera del segundo año escolar de la Escuela Normal de Salta 1888.

alumnas que son completamente inexpertas, tengan un punto de apoyo en el curso" (AGN-Biblioteca intermedia, p. 790). A la par de ello, plantea que

> La educación moral e intelectual que por el nuevo Plan corresponde al 1er. Año, convendría más enseñarla en 3°; porque esta parte importante de la pedagogía es de imposible comprensión a alumnas de 1er Año que no alcanzan a comprender en su totalidad los diversos géneros de fenómenos psicológicos (AGN-Biblioteca intermedia, p. 790).

Esta reconstrucción de las instituciones educativas, permiten dar cuenta de que el campo de la historia de las mujeres atravesó y atraviesa múltiples tensiones. Villegas Morales (2004) señala que la Historia de las Mujeres no propone una visión sectorial y fragmentaria del quehacer histórico sino, por el contrario, apunta a "contribuir a una historia global e integradora donde se contextualice la problemática histórica de las mujeres dentro de un marco histórico concreto caracterizado por las complejas relaciones sociales (p. 31).

Referido a la historia de la educación en Argentina, Arata (2019) ensaya una definición: "la voz historia de la educación implica identificar, bajo la estela de su trayectoria, un conjunto de instituciones y agentes que producen y transmiten saberes persiguiendo múltiples propósitos" (p. 187). De esta manera, el cruce entre ambos campos de estudio permite desarrollar un abordaje de la temática dando cuenta de los discursos que se configuran en estas instituciones educativas respecto a las feminidades.

El contexto salteño como espacio de producción y configuración política, identitaria y de feminidades

Estudiar la configuración socio-político de la provincia a fines del XIX, implica prestar atención a la cuestión étnica, en tanto permitió dar cuenta de la configuración que asume la élite en Salta, y el lugar

como productores de la información y discursos de clasificación social, sumadas a la categoría de género asumieron. El estudio trabajó con categorías que dan cuenta de motes y enunciaciones utilizadas para referenciar a las mujeres asociadas al bien nacer, la pureza de sangre y la gente decente. Categorías como las de chinitas, Cholas, señoritas, damas, damitas, señoras, descarriadas, prostitutas, chaguanca y señora (Solá, 1947) referenciadas en la literatura de la época de diferentes maneras, categorizadas por su color de piel, clase, origen social le valieron ocupar lugares específicos y designados por la sociedad de la época. Paralelo a las características de su clase, se sumaban las de vestimenta, prácticas, posturas, miradas, léxico, rasgos que permitieron que estas categorizaciones se estructuren como válidas al señalar qué es femenino y qué no, cuál es el lugar de la mujer, cómo debe vestir, cómo y cuándo debe hablar, y que educación debía recibir.

Es necesario resaltar que, en estos procesos de construcción de las identidades, el lugar del otro ocupa un papel fundamental, una clase, un sector se diferencia a partir de cualidades que los otros no poseen (Yudi, 2015; Palermo, 2012). En el caso de Salta, Caro Figueroa (1970) plantea que este grupo se distingue por ubicarse como "gente decente", esta categoría marcaba sus límites a partir de las condiciones económicas que la distinguían, límites que más que económicos, eran fundamentalmente raciales y étnicos. Una categoría que oscilaba y se movía entre un modelo feudalista y el republicanismo liberal. Frías percibirá en esta categoría, en la cual se ubicará, cualidades que la hacen "decente", esto es «gente limpia», limpia en su origen y limpia en su conducta, sin mancha que perturbara la limpieza de su nombre, esta caracterización, no sólo se enmarca en una "pureza de sangre", de su origen español, de familias patricias, fundadoras, sino que le asignaba ciertas características con el vestir, hacer y sentirse parte de un sector superior. Le suma otras características tales como: exquisita, con gracia y talento, grandeza de espíritu, digna, opulenta, de vicios elegantes, ilustrada (Palermo, 2012).

Frías (1976) postulaba:

> Aquella clase educaba a sus hijos por ese camino de la honra, preferible por ellos a la vida, haciéndoles con el propio personal ejemplo, odiar todo cuanto olía a infamia, y enseñándoles a venerar y amar todo cuanto era noble y bello en la vida (p. 377).

Para Caro Figueroa (1970) la oligarquía salteña "se constituyó como clase secularmente dominante. A su alrededor giraban como asteroides los otros núcleos sociales indefinidos y estratificados" (p. 201). De esta manera, siguiendo lo postulado por el autor, se rastrea en Frías estos núcleos sociales, identificados como segunda clase social, entre los que se ubican los Cholos. Esta categoría goza de dos sentidos, ya sea como "gente de clase de inferior condición social y generalmente morena, y persona o grupo de piel blanca y considerado de la clase alta[22], los cholos, constituyen la clase intermedia, entre 'la gente decente y la plebe' formado por hijos ilícitos de gente decente y mujeres de segundo pelo" (Palermo, 2012). Estos últimos son diferenciados por miembros de las familias tradicionales como segundones o "decentones", y percibidos por las clases bajas como personas con dinero, es decir que el uso de la categoría difiere y es relativo, según el grupo social que lo utilice.

Sáez (2006) retrataba un ejemplo de ello:

> A ese colegio van los hijos de toda la CHOLADA y cuando hay uno de otra clase lo hacen de menos" ó "No me gusta estar entre tanta CHOLADA porque hay muchos hombres que toman de más (Frías, 1976, p. 378).

Esta segunda categoría que establecía Frías estaba formada por los españoles llegados a América que no pertenecían a la nobleza,

[22] La terminología de cholo, chola, adquiere significación de acuerdo a quien la enuncia, en este sentido, cuando es anunciada por alguien de clase alta, adopta un carácter despectivo, mientras para las clases bajas, refiere a la distinción de las clases altas (Sáez, 2006).

un grupo de personas que, si bien pudieron establecerse en términos económicos, esto no le serviría para ubicarse en la primera clase. Así, sostiene -aún su riqueza adquirida en el comercio, sin otros méritos más que **los levantar** hasta confundirlos con la clase principal- no era suficiente para colocarlos en la altura ocupada por la primera clase (Frías, 1976, p. 378). La tercera clase es la plebe, la cual las segrega en tres:

a: urbano, mestizos de español y negros; b: rural, mestizos de blanco y cobriza (india) resultante de la soledad del patrón, entre estos sobresale el gaucho), y c: los indígenas.

En este grupo ubicamos a las chinas, chinos y chinitas[23], definidas como "mujer india o mestiza, mujer del bajo pueblo, hembra de los animales, sirvienta", asociado a sirvienta, fórmula de tratamiento para referirse a las hijas mujeres, generalmente niñas o jóvenes. Persona de baja condición social o que tiene costumbres y modales bajos o licenciosos. Flores (2021) retomando el dictamen del juez Luis Pignocchi[24] "ya en el quechua de finales del Siglo XVI encontramos referencia a ella a través de los siguientes términos: china, en tanto forma despectiva de nombrar a la mujer indígena o mestiza" (p. 2). Para la autora, se podría sostener que la categoría China es conformada a partir de un imaginario que la ubica como "bestia

---

[23] Ver Diccionario Crítico etimológico de la Lengua Castellana por Joan Corominas. Vol. II. Ed. GREDOS. Madrid, & Sáez, V. P. (2006). Diccionario de americanismos en Salta y Jujuy (República Argentina). Cholo, a. 209. Arco Libros.

[24] José Luis Pignocchi fue el Juez a cargo de la denuncia de violación ocurrida el 22 de mayo de 2005 en Laguna Yema (oeste de Formosa). La víctima fue una joven de 18 años de la comunidad wichí Mataderos, en ella el Juez dictamino un fallo que condeno a 6 años a los acusados, en la justificación del dictamen sostuvo citando a Ezequiel Martínez Estrada: "La india sirvió al invasor de piel blanca como nocturno deleite después de un día ocioso. (...) Lo cierto es que se hicieron más cortesanas que esposas y que las esposas no eran más que las concubinas, junto a ellas bajo el mismo techo, frente a sus amos, en condición de bestias de trabajo y de placer" (Radiografía de la pampa, 1933).

infrahumana sexualmente disponible para el varón blanco" (Flores, 2021, p. 7). Estos rastreos resultan coincidentes con lo planteado por Frías (1976) al exponer que las chinitas son parte y resultado de la soledad del patrón. Esta categoría atravesada por las bases patriarcales y de racismo, se conjugan en la práctica de sometimiento- que aún se lleva a cabo- y por tanto penalizado, conocido como chineo[25]. El diario *El Bien Público*, del 14 de febrero de 1895, caracterizaba a las chinitas de la siguiente manera:

> Las Chinitas. Con este nombre se distinguen a las muchachas pobres y muy a menudo desamparadas (…) que en estos últimos tiempos, lejos de buscar una ocupación honrada rehúyen en demasía al trabajo y se abandonan al vicio (…). Sería deseable que la policía vigile de cerca a las chinitas, y cuando no puedan dar razón de ejercer un oficio honrado, entregarlas a las familias a su vigilancia. Así como por la higiene, hay que velar también por la moral pública (ABHS. *El Bien Público*, 1895).

A esta categorización de las mujeres nucleadas como chinitas, les corresponde una suerte de descripción que las ubicaba en la más baja condición social, ajena de valores que poseen los "decentes", como aquellas que se encargan de lavar la ropa, cocinar, pero también que posee mal gusto, ordinaria, mujerzuela[26], también son aquellas de piel morena, mestizas, en algunos casos, "resultante de la soledad del patrón" (Frías, 1976).

---

[25] Rodríguez Flores define al término como "En algunas zonas del Chaco argentino, el chineo es una práctica consuetudinaria vigente que reproduce tanto la discriminación de género como la racial, y cuya expresión más extrema es la violación, por parte de varones criollos, de las mujeres indígenas de la región (entre ellas, tobas, pilagás y wichís)" (p.6) en Rodríguez Flores, A. M. El Chineo… o la violación como costumbre: violencia sexual de varones criollos hacia mujeres Indígenas en el Chaco Argentino (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.).

[26] Ver Diccionario Sáez, V. P. (2006). Diccionario de americanismos en Salta y Jujuy (República Argentina). China, chinita, Chinitaje, cholita. Arco Libros.

Frente a este grupo de mujeres, nucleadas como chinitas, percibido como gremio desheredado, se le contrapone otro grupo o representación de femeneidades, donde se ubican las damas, damitas, señoras, señoritas, a ellas les cabe características que fueron asignadas a su clase, raza, etnia, así son percibidas como delicadas, suaves en sus gustos, pulcras, sin vestigios de ociosidad. Son ellas, mujeres de elevado rango social y económico, aun así, también se las percibe como un grupo que prefiere las actividades sociales más que intelectuales. Así las señoritas, no sólo son aquellas que poseen estas cualidades también es la categoría con las que el personal de servicio se dirige a ellas. En el mayor de los casos, las mujeres serán representadas, idealizadas, y "descritas" bajo una mirada blanca, falocéntrica y masculina. En todo caso, retomando a Palermo (2009) se puede sostener que "Es ese cuerpo, cuerpo sexuado de mujer y metonímicamente cuerpo social, el que permanece atrapado en las tram(p)as de la hegemonía definida por la cultura, tram(p)as que van tomando forma en el discurso" (p. 197). En estas representaciones que se tejen sobre el rol y la mirada de las mujeres es posible evidenciar una trama discursiva que se entrelaza desde los espacios de poder y que mediante prácticas y estrategias expande mencionadas representaciones como la formación de subjetividades e identidades locales.

Entre chinitas y señoritas, implica, un debate entre clase y género, categorías que no están cerradas, categorías que se corren, es por esto por lo que, no se puede cerrar las categorías, en dos. A su vez, es necesario comprender que estas prácticas desarrolladas desde lugares poder, que enuncian y categorizan, presentaron resistencias, las acciones y tareas llevadas a cabo en el periodo finisecular dejan ver la irrupción de la mujer en los espacios públicos, y con ello el surgimiento de otros espacios laborales, e irrupción de la vida pública.

Discursos pedagógicos y feminidades

El aparato educativo moderno de fines del XIX, desarrolló y configuró en sus bases un discurso pedagógico específico acorde a los

intereses de configuración de los Estados Nacionales modernos. En éstos, las mujeres eran representadas, idealizadas y descritas bajo una mirada blanca, falocéntrica y masculina, en los discursos prevalecientes en la prensa como la literatura de la época, estas descripciones se encuentran atravesadas o imbuidas bajo un discurso moralizante, fuertemente católico, que sancionaba, censuraba, bajo miradas misóginas y patriarcales.

Esto se percibe como una de las tantas estrategias para disciplinar los comportamientos, y exponer los ideales de feminidad, junto a los lugares que le ocupaban a su **gremio**.

> El gobierno de la casa, la vigilancia de los hijos y de los criados, el cuidado de la higiene y del ornato doméstico son deberes que están á su cargo exclusivamente, desde que el hombre le está encomendado proveer con su trabajo á las necesidades de la familia.
>
> En cuanto á las hijas, deben ocupar su tiempo en ayudar á la madre en las faenas domésticas y en ilustrarse estudiando para educar su corazón á la vez que su inteligencia, para que, á su tiempo lleguen á ser esposas buenas y cultas como Dios lo quiere y lo manda. (Diario *El Bien Público*, 1895, N°. 251).[27]

Se puede sostener que en estas representaciones que se tejían sobre el rol y la mirada de las mujeres es posible evidenciar una trama discursiva que se entrelaza desde los espacios de poder y que mediante prácticas y estrategias expande las mencionadas representaciones como la formación de subjetividades e identidades locales.

La biologización de los cuerpos y con ello de la sexualidad, conllevó a un disciplinamiento minucioso de los cuerpos escolares, contribuyendo, a la instauración del cuerpo y la sexualidad *normal*, lo que también permitió la instauración de prácticas sexistas y, por ende, binarias. La presencia de ideas y representaciones dentro del curriculum

---

[27] AHS. Salta, 8 de enero de 1895. Ref. La Mujer y la Iglesia. Todo a su debido tiempo.

oficial, pero especialmente en el oculto, abonaron la diferenciación entre lo femenino y masculino, como la instauración de dicotomías entre lo *natural y anormal*, de esta manera, la escuela, mediante sus discursos pedagógicos con sesgos sexuales, tendió a negar aquellos cuerpos "no habilitados", cuerpos abyectos (Butler, 2001) que no debe ser nombrados.

Así, por ejemplo, en el Colegio de Jesús, sus reglamentos evidenciaban una representación en torno a las feminidades donde se buscaba construir sobre los cuerpos de las niñas y jóvenes educandas formas de vestir, el lenguaje, gestos, que hacían a la mujer civilizada:

> Art.45. perderán un vale las alumnas por inatención, gestos, señales y risas en el estudio o clase, por toda palabra incivil o impropiedad en sus maneras o lenguaje; (…) por el desaliño en el vestido y en general por todas aquellas faltas propias más bien de irreflexión… (ACSCJ. Reglamento del Colegio, 1870).

Frente al recato y el cuidado disciplinar, existía una vigilancia sobre los cuerpos de las educandas, junto a un control sobre los vínculos y contactos con sus compañeras, desde no permanecer a solas con sus docentes, no quedarse solas en una habitación con compañeras o docentes, no intercambiar vestimenta, en general, ausencia de contacto físico, aparecen en el discurso pedagógico imperante formas de controlar la conducta sexual, y con ello las sexualidades de las jóvenes educandas, aún sin explicitar componente sexual, este estaba aludido en esa vigilancia. El Reglamento del 1887 planteaba como obediencias para las alumnas:

> 5º ninguna niña se quedara en la clase, bajo ningun pretexto alguno, al tiempo de salir ni debe separarse de las demas al ir o volver de clase. (…)
>
> "Recreo. 1º en las horas de recreo eviten los juegos de manos, y el tomarse las unas a las otras, como también los gritos descom-

pensados o voz demasiado alta, cuando se encuentran sentadas en conversación familiar (ACSCJ, 1887, folio 13).[28]

Como plantea Zemaitis (2019) "desde fines del siglo XIX y principios del siguiente, el interés por la educación y la orientación de la sexualidad de los públicos infantiles y adolescentes en edad escolar ocupó un lugar considerable en diversos ámbitos, instituciones y agentes" (p. 137). En otras palabras, entender y abordar la historia de la sexualidad desde "mecanismos de poder, más que desde las ideas morales y las prohibiciones éticas" (Foucault, 1999, p. 137), es decir en su poder pastoral.

Es posible reconocer que, en la configuración de la trama educativa, y en las experiencias que se despliegan hacia fines del XIX, la cuestión religiosa se articula en este discurso pedagógico más aún si consideramos las características que asume la religión en Salta, en este sentido el cuerpo de las mujeres ocupará un rol fundamental, la mirada sobre el lugar y el cuerpo de las mismas en el espacio público estará atravesado por una matriz católica, que las ubicaba como guardianas y ángeles de la caridad. Esta representación de las mujeres, así como sus campos de actuación aparecen en el discurso de la época, planteado y organizado desde el aparato estatal, que se traducen en el campo educativo, contribuyendo a la configuración de feminidades y sus campos de actuación. Así en la Carta[29] de Emilio Aráoz, quien fue funcionario del entonces Gobernador de la provincia Moisés Oliva (1879-1881) al Ministro de Justicia, Cultura e Instrucción Pública, Victorino de la Plaza, del 30 de abril de 1880, se puede percibir su concepción de la mujer, el lugar de ella en el espacio social y la tarea que debía cumplir:

[28] Reglamento para las alumnas de los colegios dirigidos por las Esclavas del Corazón de Jesús, 1887.

[29] Cita tomada de Tejerina & Justiniano (2012) Identidades En Pugna: El Caso De La Escuela Normal De Salta, Entre La Peronización Y La Desperonización, presentado en Tercer Congreso De Estudios Sobre El Peronismo (1943-2012), San Salvador de Jujuy 2012.

> La mujer por efecto de su carácter suave y paciente, es más adecuada para la enseñanza en las escuelas primarias que forman el mayor número de las que tiene la Provincia y su condición modesta la han de aceptar sueldos menores de los que pagarían a un maestro por los mismos servicios, siendo por lo general iguales sino mayores los resultados obtenidos por aquellas en la enseñanza.
>
> Además, se fomentaría esta honrosa profesión en la mujer, sujetas por desgracia a una condición tan desventajosa por nuestro modo de ser social y abrir nuevos horizontes a su educación, hasta ahora demasiado limitada.
>
> Éstas y muchas otras consideraciones, que no escapan á la ilustrada penetración de VE han decidido á este Gobierno a solicitar la creación de la Escuela Normal de Mujeres (AHN, 2012).[30]

El lugar del curriculum en el discurso pedagógico, ocupa un espacio a considerar, a través del desarrollo espacios curriculares generizados, se perpetúa y construyen los espacios y las tareas que varones pero que especialmente mujeres debían cumplir, así se presentan feminidades deseadas y habilitadas dentro de este constructo. Esto se observa en el Reglamento para las alumnas de los colegios dirigidos por las Esclavas del Corazón de Jesús, en 1887: “2º. Eviten además toda acción que desdiga de la educación y buenas maneras y modales que deben distinguir a una niña culta, en todas las partes donde se halle” (ACSCJ, 1887, folio 12) [31].

Las prácticas y tareas que forman parte de este discurso pedagógico trascienden el espacio áulico, y aparecen en los espacios abiertos

---

[30] Sala VII, Legajo 382, Folio 435.Carta de Emilio Aráoz al Ministro de Justicia, Cultura e Instrucción Pública, Victorino de la Plaza, 30 de abril de 1880. En Tejerina & Justiniano (2012) Identidades en pugna: el caso de la Escuela Normal de Salta, Entre la peronización y la desperonización, presentado en Tercer Congreso de estudios sobre el Peronismo (1943-2012), San Salvador de Jujuy 2012

[31] Reglamento para las alumnas de los colegios dirigidos por las Esclavas del Corazón de Jesús, 1887.

en la escuela, así la noción de *panóptico* de Foucault (1976) es valiosa para la interpretación de ese proceso, como tecnología de control y vigilancia. Ello se evidencia, por ejemplo, en el caso del Colegio de Jesús, no sólo son observadas las alumnas por las educadoras, sino que se solicita que sean ellas mismas quienes controlen estas prácticas que no hacen a las *señoritas*. No se nombra, pero la idea de niña culta, se construye en oposición a una niña, joven, mujer que es percibida como las otras *chinitas*, que necesitan del ejemplo de la élite y el cuidado y vigilancia para corregir y encauzarlas a la decencia y el mundo civilizado.

Villagrán y Vázquez (2010) plantean que "al problematizar los relatos en función a la producción y reproducción de sentidos sociales, se trata de acceder a la arena de las disputas por la imposición de visiones y percepciones del mundo que buscan constituirse en identidades sociales" (p. 296). En este punto es necesario prestar atención a la configuración del poder local donde las familias de la élite salteña lograron posicionarse social, política y económicamente, como también mediante prácticas y discursos instituir la idea de salteñidad y con ella una tipología de feminidades (Maciel, 2021).

Poner la mirada en la configuración de los espacios de sociabilidad, también permite acercarnos a figuras femeninas que se salieron de la norma y ocuparon espacios dentro de la escena educativa, literaria, social y política que eran de dominio masculino. Este fue el caso de Benita Campos. Si bien, su labor intelectual no fue rupturista ya que estaba enmarcada dentro de los designios femeninos de la época, su agencia como maestra y productora cultural en distintos espacios de sociabilidad, transgredía en cierta medida el lugar que la sociedad decimonónica le atribuyó a las mujeres, abogando y fomentando la mejora en la educación femenina y el acceso de éstas a la vida pública hacia principios del siglo XX.

Como sostuvo Carlota Garrido de la Peña, Benita Campos "extendiendo su influencia más allá de las aulas, se ha desentendido de

lo vulgar, de lo frívolo, del `eterno femenino', bregando porque el patriotismo no sea una palabra vana, y resurja, y viva y se nutra de las grandes enseñanzas del pasado, exhumadas para ejemplo de las gentes del presente y del porvenir" (Garrido, 1917, p. 542).

Reflexiones finales

A lo largo del escrito se ha referido a la diversidad de discursos que circularon en el período de fines del siglo XIX a principios del XX, lo cuales resultaron permeables en el escenario educativo, como en el discurso político imperante, cuya meta -con pretensión nacional- buscaba configurar y unificar el territorio nacional bajo ciertas nociones de pretensión homogeneizadora. Dicen al respecto Quiñonez y Géres (2020) que "Las historias provinciales van a aparecer en un esquema de centro y periferias, tratadas como `géneros menores´, en general bajo el epíteto de crónicas" (p. 90).

El cruce teórico-metodológico entre la historia de la educación y la historia de las mujeres, permitió centralizar y abordar a sujetos históricos específicos: las mujeres. La exploración genealógica en torno a las feminidades nucleadas en Chinitas y Señoritas, atravesadas desde la categoría de género, clase, etnia y raza, permitió rastrear bases analíticas desde la matriz colonial. Ésta sustenta las bases de producción y categorización desde las miradas de lo que implica la masculinidad y la feminidad, bajo el sistema patriarcal. Así, la mirada masculino-céntrica termina negando la alteridad y la sexualidad del ser mujeres (Palermo; 2012). En ese sentido, se puede sostener "que reflexionar sobre la colonialidad del género en el aquí y ahora no puede reducirse a la población femenina y/o a los grupos y organizaciones que luchan políticamente por ello, porque se estaría reproduciendo el estudio de las formas por las que los otros (hombres) tratan a "sus" mujeres y a "sus" homosexuales. En cambio, se trata de cómo la sociedad en su conjunto se compromete para desarticular la herida infligida por la colonialidad desde la perspectiva de género" (Palermo, 2012, p. 21).

El período finisecular del XIX, se encontró atravesado por múltiples transformaciones en el plano social, político, cultural y educativo. Los procesos de consolidaciones del Estado Nacional, y los que desarrollaron las provincias a la par, adoptan características diversas, en este sentido, el caso de Salta la cuestión étnica jugó un papel fundamental en tanto permite dar cuenta de la configuración que asumieron los grupos sociales y el lugar que adoptaron los posicionados en las élites como productores de la información y discursos de clasificación social. El capítulo buscó presentar categorías que aparecen en el período y que permiten dar cuenta del entramado de categorizaciones sociales que se conformaron en Salta hacia fines del siglo XIX, en este se pueden rastrear diversos motes y enunciaciones sociales que se utilizaban para referenciar los diferentes tipos de mujeres asociadas al bien nacer, la pureza de sangre y la gente decente. Categorías como las de chinitas, Cholas, señoritas, damas, damitas, señoras, descarriadas, prostitutas, chaguanca, señoray (Solá, 1947) referenciadas en la literatura de la época de diferentes maneras, categorizadas por su color de piel, clase, origen social le valieron ocupar lugares específicos y designados por la sociedad de la época. Paralelo a las características que se enunciaban a su clase, se le sumaban las de la vestimenta, las prácticas, posturas, miradas, el léxico, rasgos que permitieron que estas categorizaciones se estructuren como válidas al señalar que es femenino y que no lo era, cual es el lugar de la mujer, cómo debe vestir, cómo y cuándo debe hablar, y que educación debía recibir.

En este contexto atravesado por la clase, la etnia, el género, la religión, el lugar asignado a la educación y a los sujetos a los cuales estuvo dirigida, buscaron dar cuenta de lo que Pineau (2014) expone en la configuración de la escuela en el proceso de modernización, en tanto se erigió como una de las mayores creaciones que a través de múltiples dispositivos logro constituir subjetividades. Esta suposición "la volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura en común –basada

en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados” (p. 22).

Los casos desarrollados en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús (1823), el Colegio Nuestra Señora del Huerto (1879), y la Escuela Normal de Salta (1882) representan experiencias educativas dirigidas hacia un sujeto pedagógico específico, estas son las mujeres. Sus devenires recogen características modernas de organización, el desenvolvimiento de cada una de ellas plantea el desarrollo de discursos pedagógicos que buscaron plasmar una trama en torno a lo que debían aprender, como vestirse y ser como mujeres, atravesadas por categorías como la etnia y la clase. Al respecto Laclau y Mouffe (1985) plantean que la formación de un discurso se establece mediante articulaciones, lo cual supone una “práctica que establece relaciones entre elementos de manera que sus identidades son modificadas como resultado de la práctica articulatoria” (p. 105). En ese sentido, las categorías de chinitas, señoritas representadas en las diversas formas de comprender las feminidades se articularon a partir de lo político, económico, social, étnico, religioso, dando lugar a un discurso pedagógico plagado de significaciones e interpretaciones que tuvieron como epicentro a la escuela.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Ediciones Granica SA.

Arata, N. Historia de la Educación en Fiorucci, F., & Vismara, J. B. (Eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE, Editorial Universitaria.

Areces, N. (1999). Los estudios regionales y la historiografía colonial de la última década. Entre los americanismos y los multiculturalismos. *Historia Regional, XXXIV*, 3, 1-4.

Barrancos, D. (2012). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Editorial Sudamericana.

Billorou, M. J. (2016). Mujeres que enseñan no solo en las aulas:

docentes en el interior argentino en la primera mitad del siglo XX. *Historia de la educación-anuario, 17*(2), 0-0.

Butler, J. (2001). Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción (Vol. 68). Universitat de València.

Caldo, P. (2014). No parecían mujeres, pero lo eran. La educación femenina de las maestras, Argentina 1920-1930. *Historia y sociedad*, (26), 237-265.

Caldo, P., & Fernández, S. (2009). Por los senderos del epistolario: las huellas de la sociabilidad. *Antíteses*, *2*(4), 1011-1032.

Cornejo, A. (1979). Para una Teoría Literaria Hispanoamericana: A veinte años de un debate decisivo. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, *XXV*, (50), 9-12.

Figueroa, G. C. (1970). *Historia de la" gente decente" en el norte argentino*. Ediciones del Mar Dulce.

Fiorucci, F. (2022). Política, género y formación: las críticas al normalismo en su período de expansión (1884-1920). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (56), 1-31.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*, nacimiento de la prisión. Siglo XXI.

Foucault, M. (1990). *El orden del discurso*. Tusquets.

Frías, B. (1976). *Tradiciones históricas de Salta* (Vol. 1). Fundación Michel Torino.

Garrido De La Peña, C. (1917 [1913]). *Corazón argentino*. Cabaut & Cía.

Geres, R. O., y Quiñonez, M. (2020). Entramados de relaciones y tensiones en el proceso de institucionalización de la actividad historiográfica en la primera mitad del siglo XX en Salta. *Cuadernos de Historia. Serie economía y sociedad*, (24), 85-107.

Imarch, V. C. (2003). Epístolas en busca de un lugar. Las maestras del Colegio de Educandas de Salta ante el proceso secularizador (segunda mitad del siglo XIX). *Andes, 0* (14).

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.

Lionetti, L. (2005). *La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX* (pp. 1225-1255). RMIE.

Lionetti, L. (2006). La educación pública: escenario de conflictos y acuerdos entre católicos y liberales en la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del *Anuario de Estudios Americanos, 63*(1), 77-106.

Maciel, M. M., y Estrabis, S. G. (2021). La Escuela Normal como "Espacio de sociabilidad femenina Salta fines del XIX y mediados del XX. *History of Education in Latin America-HistELA, 4*.

Maciel, M. (2016). *De Chinitas y Señoritas: Discursos pedagógicos y construcción de feminidades en Salta a fines del XIX* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].

Martínez Moctezuma L. y Padilla Arroyo M. (coords.), (2006) *Miradas a la historia regional de la educación*. CONACYT/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Morgade, G. (Comp.) (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en Argentina, 1870-1930*. Miño y Dávila.

Palermo, Z. (2006). *Cuerpo (s) de mujer: representación simbólica y crítica cultural*. Ferreyra Editor.

Palermo, Z. (2012). Colonialidad del poder y género: una historia local. *Sociocriticism, 27*, 15-43.

Pineau P. (2013). *¿Por qué triunfó la escuela?. La escuela como máquina de educar*. Paidós.

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Editorial Teseo

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Galerna.

Rodríguez Flores, A. M. (2021). *El Chineo… o la violación como costumbre: violencia sexual de varones criollos hacia mujeres Indígenas en el Chaco Argentino*. [Tesis de Maestría, Buenos

Aires FLACSO]. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17226/2/TFLACSO-2021AMRF.pdf

Sáez, V. P. (2006). *Diccionario de americanismos en Salta y Jujuy (República Argentina)*. Arco Libros.

Sánchez, del Sol L. (2012). *Intelectuales y producciones culturales en Salta. Principios del siglo XX. Intersecciones y disputas en torno a las escrituras de la historia y la memoria*. Diccionario Crítico etimológico de la Lengua Castellana por Joan Corominas. Vol. II. Editorial Gredos.

Scharagrodsky, P. A., y Southwell, M. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Solá, M., y Levene, R. (1947). Salta (1810-1821). Historia de la Nación Argentina, 10.

Southwell y Fiorucci. Normalismo en Fiorucci, F., y Vismara, J. B. (Eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE Editorial.

Tedesco, J. C., & Zacarías, I. (2011). Domingo Faustino Sarmiento. La vigencia de su pensamiento educativo. En DF Sarmiento (ed.), *Educación popular*. UNIPE Editorial.

Tejerina M. y Justiniano M. (2012) Identidades en Pugna: El Caso de la Escuela Normal de Salta, entre la Peronización y la Desperonización, ponencia presentada en el Tercer Congreso de Estudios sobre el Peronismo (1943-2012), San Salvador de Jujuy.

Villagrán, A., y Vázquez, E. (2010). Ensayando una/otra lectura de relatos históricos: Salta. Principios del Siglo XX. *Andes*, *21*(2), 295-317.

Villegas Morales, G. (2004). La historia y la historia de las mujeres. *La Palabra y el Hombre*, *130*, p. 31-44.

Yannoulas, S. (1996). *Educar: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.

Yudi, R. (2015). *Kollas de Nuevo: Etnicidades, trabajo y clasificaciones sociales en los Andes de la Argentina*. Purmamarka Ediciones.

Zemaitis, S (2019) Educación Sexual en Fiorucci, F., & Vismara, J. B. (Eds.). (2019). *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE, Editorial.

Fuentes

ACSCJ. Reglamento para las alumnas de los colegios dirigidos por las Esclavas del Corazón de Jesús, 1887.

ACSCJ. Reglamento del Colegio, 1870.

AHS – Diario El Bien Público- Diario de la Mañana. Año I- Núm. 251. Salta, 8 de Enero de 1895. Ref. La Mujer y la Iglesia- Todo a su debido tiempo

ABHS. El Bien Público, 14 de febrero de 1895

AGN-Biblioteca intermedia. Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública. Informe de Dr. Don Eduardo Wilde, 1883.Infome de la Srta. Pilar Sarriera del primer año escolar de la Escuela Normal de Salta.

AGN-Biblioteca intermedia. Memoria del Ministerio de Culto, Justicia e Instrucción Pública. Informe de Dr. Don D. Filemon Posse, 1889.Infome de la Srta. Pilar Sarriera del segundo año escolar de la Escuela Normal de Salta 1888

AAS. Carta Pastoral de 13 de septiembre de 1884. Carpeta Mnsñr. Rizo Patrón. 1860-1884.

Memoria “Bodas de Diamante 1881-1956” Escuela Normal Mixta General Manuel Belgrano. Salta

AHPS. Escuela Gratuita. La Reforma. Núm. 422, Salta, 20 de agosto de 1879, año quinto.

ACNSH. Programa de Estudios, carpeta del Colegio

ABHS. DLR N° 407, Salta, sábado 28 de junio de 1879

AHPS. Programa de Estudios. Diario La Reforma Nº 407, Salta 28 de junio de 1879. Año quinto.

AAS. Carpeta Colegios privados: El Colegio de Educandas de Jesús y María.

AGN-Biblioteca. Memoria del Ministerio de Culto, justicia e instrucción pública. Informe de 1888 de María López Gascon, publicado por Dr. D. Filemon Posse en 1889

Revista *Güemes* (1910).

Diario *La Reforma* (1879).

El Departamento de Cultura Física y la transmisión de un universo kinético diferenciado para alumnos y alumnas de escuela media de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1939)[1]

Pablo Kopelovich

Introducción

El Departamento de Cultura Física (DCF) fue la dependencia encargada de la enseñanza de la Educación Física obligatoria de los alumnos de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" y del Colegio Nacional (CN), y de las alumnas del Colegio Secundario de Señoritas (CSS) entre 1929 y 1946, instituciones dependientes de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Además, ofrecía cursos voluntarios para alumnos universitarios. Nació en el afán por restablecer la situación anterior a la Reforma Universitaria en la UNLP, luego de la expe-

[1] El texto deriva de la tesis presentada para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), titulada *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* (2021). La investigación fue dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y codirigida por el Dr. Martín Legarralde, y se realizó en el marco de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

riencia de la Casa del Estudiante[2], cuando Ramón Loyarte, presidente de la UNLP entre 1927 y 1930, estaba empeñado en recuperar el orden y la disciplina académica de la Universidad.

El DCF, en línea con diferentes corrientes vigentes de la disciplina, tomó como central al discurso médico, en detrimento del pedagógico, que incluyó el anatómico, el fisiológico, y, especialmente, el eugenésico. Asimismo, consideró elementos del discurso militarista, a la vez que propuso prácticas corporales diferenciadas genéricamente, vinculadas a la gimnasia, el juego y, de forma temprana para la época, el deporte. Su director a lo largo de los dieciocho años de existencia fue Rodríguez Benigno Jurado, un ex deportista relativamente exitoso que se había desempeñado desde unos años antes en el CN. La relevancia de esta política pedagógica se aprecia en el hecho de presentarse como

---

[2] Se trató de un organismo universitario existente entre 1920 y 1923 que se creó para funcionar como hogar de los alumnos y como formador de la cultura física y estética de los mismos (Castiñeiras, 1938). Fue construido sobre la base edilicia de los internados del Colegio Nacional (1910-1920) cuando algunos sectores de la UNLP pretendían que sus edificios fueran destinados a las Facultades de Química y de Ciencias Físicas y Matemáticas. Según la impronta de su creación, establecía como medios: a) disertaciones y conferencias sobre temas artísticos y filosóficos, literarios y científicos; b) educación del sentimiento artístico, especialmente por la música, el canto y las exposiciones; c) sala de lectura, provista de novedades literarias y de las principales revistas literarias y extranjeras; d) canchas de deportes; e) funciones teatrales; f) reuniones familiares (Castiñeiras, 1938). Se trataba de un emprendimiento que adoptó el ejemplo de la Residencia de Estudiantes en Madrid, en tanto centro para el desarrollo de diversas experiencias sociales y artísticas (Taborda, 1921), que tuvo a cargo de la misma al docente del CN José Gabriel López Buisán.

En la práctica no habría ido más allá de brindar un espacio para la realización de prácticas corporales para los alumnos de las distintas facultades.

El 19 de abril de 1923, cuando las instalaciones ocupadas por la Casa del estudiante seguían siendo fuente de fuertes disputas entre autoridades de distintas Facultades, luego de responsabilizar a un grupo de estudiantes de causar disturbios (algo no del todo clarificado en las fuentes disponibles), el presidente Nazar Anchorena decidió su cierre. Finalmente, como se había querido hacer en 1920, los edificios fueron otorgados a las Facultades de Físico-matemáticas y Química y Farmacia, respectivamente, mientras que el Gimnasio fue cedido al Departamento de Física del CN.

“el primer organismo de esta índole dependiente de una Universidad en la República Argentina (…)” (Rodríguez Jurado, 1929, p. 26).

El CN y el CSS preparaban especialmente para el ingreso a la Universidad, recibían estudiantes de sectores sociales medios y altos (Di Piero, 2017) y nacieron con la misión de seleccionar un fragmento de la sociedad digno de convertirse en la elite dirigencial, especialmente el primero de ellos (Legarralde, 2000). El CN surgió a partir del Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata creado en 1885[3] (y nacionalizado en 1887), que adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios del país de este tipo. Dichos colegios nacionales se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se encuadra en un proyecto político más amplio de llegada del Estado Nacional, en consolidación, a todo su territorio a través de distintas instituciones (Tedesco, 1982), iniciando la enseñanza media en Argentina (Tedesco, 1982; Dussel, 1997; Legarralde, 2000; Schoo, 2011; Acosta, 2012; Southwell, 2018).

Como se mencionó, los colegios nacionales tenían como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (Legarralde, 2000), enciclopedista (Tedesco, 1982), con un currículum “humanista clásico” que evolucionó hacia un currículum de “humani-

[3] Se había intentado sin éxito fundar en la ciudad un Colegio Nacional, lo que se entiende en el marco de disputas entre el gobierno provincial y el nacional (Schoo, 2011). Ello se produjo en el contexto del traslado definitivo de las autoridades provinciales a la ciudad en abril de 1884, con la puesta en vigencia de una “Ley de Residencia”, que obligaba a funcionarios y empleados a habitar en la nueva capital, y requería la existencia de una mayor oferta educativa. Se creó el colegio provincial bajo los auspicios de Dardo Rocha, fundador de la Ciudad de La Plata en 1882, y gobernador de la provincia entre 1881 y 1884 (Legarralde, 2000). Asimismo, Juan Manuel Ortiz de Rosas (nieto del gobernador Juan Manuel de Rosas), director general de Escuelas, impulsó dicha creación, siendo acompañado en la Legislatura por José Hernández.

dades modernas”[4] (Dussel, 1997). Siguiendo a Legarralde (2000), esta institución particular fue el resultado de la confluencia de dos proyectos pedagógicos que expusieron la función, los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo: la aludida política educativa de Mitre y el proyecto de Joaquín V. González (quien nacionalizó la Universidad e incorporó a este colegio en el año 1907). En lo que respecta a la cantidad de alumnos, y con la intención de presentar un panorama de su considerable tamaño, en 1907 contaba con 425 alumnos, mientras que para 1929 ya tenía 1076.

En relación con el CSS, nació el 12 de marzo de 1907 por Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata a partir de la afluencia cada vez mayor de alumnas al CN –mixto desde 1898[5]-. Así, la Ordenanza de creación, proyectada por el presidente de la Universidad Joaquín V. González, se basaba en que “la instrucción secundaria de la mujer es un problema ya resuelto por las naciones más civilizadas, y es obra patriótica propender a su mayor perfeccionamiento mental, puesto que comparte con el hombre en las ciencias, en las artes, en la educación, en la familia y en la sociedad, funciones que exigen aptitudes y criterios progresivamente cultivados” (Universidad Nacional de La Plata, 1910). Asimismo, se planteaba que la presencia más numerosa de las alumnas en el CN exigía necesariamente la creación de un instituto donde la enseñanza pudiera satisfacer mejor las disciplinas mentales del sexo femenino (Digesto Universidad Nacional de La Plata, 1910). Junto al Liceo Nacional de Señoritas de la ciudad de Buenos Aires, que nació también en 1907, fue la contraparte

[4] Según Dussel (1997), las reformas realizadas a los planes entre 1870 y 1912 incluían al continuum lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas.

[5] En 1898 el número de alumnas es de 2, en 1899 de 5, en 1900 de 9, en 1901 de 10, en 1902 de 11, en 1903 de 13, en 1904 de 21, en 1905 de 31, y en 1906 de 35. Una vez suspendida la incorporación de nuevas alumnas y separadas las de 1° y 2° año, la cantidad por año fue: de 22 en 1907, de 21 en 1908 y de 11 en 1909 (Ortube, 2001).

femenina de la institución exclusiva para varones. En lo que atañe a la cantidad de alumnas con las que contó la institución, vale mencionar que mientras que para 1907 tenía 58, para 1929 el número ascendía a 368 (Zeballos de Heredia, 1935).

En este marco, nos proponemos abordar el modo en el que los discursos y prácticas del mencionado Departamento contribuyeron a la formación de masculinidades y feminidades, a partir de la consideración de la dimensión kinética, entre los años 1929 y 1939. Para llevar a cabo esa intención, el trabajo se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa o no estándar. Se propuso la interpretación de un caso para comprender la particularidad del objeto y no porque el DCF represente otros casos o ilustre una característica particular del problema, sino que, debido a su naturaleza e historia particular, nos resulta de interés en sí mismo. Los estudios de casos muy delimitados en términos geográficos y temporales, pero insertos en un contexto teórico e histórico mucho más amplio, permiten articular en un nivel de conjunto los niveles micro y macro. Así, se permite vincular lo individual y lo social, los procesos globales y las experiencias específicas de distintos actores sociales (Molina Jiménez, 1996).

La generación de información se desprendió de la utilización de una técnica de recolección de datos como el análisis de documentos (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Se consideraron numerosas y variadas fuentes primarias que incluyen planes y programas, memorias, informes, fotografías, actas del Consejo Superior de la UNLP, artículos periodísticos, autobiografías del estudiantado, legajos de docentes, entre otras. De modo complementario, se realizaron tres entrevistas a ex alumnas del CSS.

En línea con ello, y en términos teórico-epistemológicos, partimos de considerar al género como el aparato mediante el cual tiene lugar la producción, normalización y naturalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006). Éste no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, entrecruzándose

con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separarlo de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y mantiene (Butler, 2018). Adherimos, además, a una visión relacional del género por lo que analizar las feminidades implica abordar las masculinidades, y viceversa. Asimismo, adscribimos a que el currículum escolar influyó (e influye) fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los educandos en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, de roles masculinos y femeninos, y de maneras correctas e incorrectas de utilizar el cuerpo de manera diferenciada. El currículum, entonces, generiza y sexualiza, construyendo un orden corporal y un universo posible e imposible de movimientos, gestos, actitudes corporales, que es apropiado, resistido, discutido, tensionado, por el estudiantado.

Con respecto a la dimensión kinética, se trata de una disposición corporal fomentada, permitida o presentada como correcta, que incluye formas de moverse, de poner el cuerpo, producidas a partir de las prácticas propuestas para estudiantes varones y estudiantes mujeres, respectivamente. Es un concepto tomado de Scharagrodsky (2002-2003, 2004, 2015) que lo entiende como "los movimientos corporales, gestos, desplazamientos" (Scharagrodsky, 2004, p. 79) permitidos, correctos o deseados desde la institución escolar, de modo diferencial y desigual desde el punto de vista sexo-genérico.

Asimismo, vale explicar que el contexto provincial y nacional en el que se creó y desarrolló la dependencia en cuestión se caracterizó por la implementación de políticas generales que presentaron los siguientes tonos: gobiernos militares, autoritarismo, conservadurismo, nacionalismo, surgimiento de cultura de masas, y fuerte circulación de ideas eugenésicas (en línea con un contexto internacional) (Cattaruza, 2009). A nivel nacional, además, para las mujeres existía una ciudadanía secundaria o incompleta (Barrancos, 2011), mientras que

la de los hombres, al menos en sus aspectos formales, era completa. En lo concerniente a las políticas educativas, se destacó un aumento en el acceso de las clases populares a la educación secundaria (en sus distintas modalidades) y universitaria, de la mano de la Reforma Universitaria y sus efectos desde 1918. Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba que generó una proyección latinoamericana para democratizar la Universidad:

> Sus principales consecuencias, la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes, fueron acompañados por otras no menos importantes como la libertad de cátedra, la extensión y la irradiación de sus postulados a la joven intelectualidad latinoamericana. Todo ello al influjo de los vientos democratizadores que soplaban desde el gobierno nacional ejercido desde 1916 por la Unión Cívica Radical. En efecto, el ascenso de los sectores medios al poder político tuvo su correlato inevitable en el ámbito universitario (Belinche y Panella, 2014, p. 17).

La reforma universitaria extendió a los claustros el proceso democratizador iniciado con la sanción de la Ley Sáenz Peña (1912) y la consecuente implementación de un sistema de representación de sectores que habían estado hasta entonces marginados de la toma de decisiones. Sin embargo, no debe creerse que la manifestación de dicho movimiento en La Plata fue una mera consecuencia del cordobés, ya que presentó características propias y definidas (Biagini, 1999). Durante la década de 1920, entonces, se asistirá a una profunda redefinición del perfil académico de la Universidad desde una perspectiva idealista, antipositivista, revalorizadora del pensamiento metafísico y de las actitudes “heroicas” (Vallejo, 1999).

Además, en el marco nacional, se destacó la aplicación en la educación y la Educación Física de las mencionadas ideas eugenésicas, con sus distintas corrientes; así como grietas en la tradición laica desde la incorporación de enseñanza religiosa (católica) a nivel provincial

(Buenos Aires en 1936 y Catamarca en 1941) y nacional (desde 1943). Durante ese período se formaron en 1936, en la provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Educación Física y Cultura; en 1937, en Nación, el Consejo Nacional de Educación Física; y, en 1938, también a nivel nacional, la Dirección General de Educación Física.

En ese marco, también, se produjo una franca deportivización del mundo social, de la mano de la popularización, argentinización y profesionalismo de deportes como el fútbol (Frydenberg, 2011; Archetti, 2016). El deporte en ese momento funcionó como dispositivo de regulación del cuerpo, a la vez que fue utilizado por partidos y movimientos sociales como el socialismo y el anarquismo como modo de dar batalla a significados dominantes (Martínez Mazzola, 2014).

Por otro lado, para realizar este abordaje optamos por dividir el lapso 1929-1946 en tres períodos. Esa división de la totalidad del período considerado muestra, como todo corte temporal, cierta arbitrariedad presentando ventajas y desventajas en relación con otras posibilidades consideradas. La construcción de estos cortes se produjo, entonces, a partir de una serie de cambios identificados en torno al objeto de estudio, lo que no implica, obviamente, que entre un período y otro haya habido sólo transformaciones, sino que existieron también considerables permanencias, continuidades.

Entonces, para construir esos lapsos, se identificó, principalmente, la manera de concebir y, por consiguiente, de enseñar la Educación Física, para alumnos y alumnas, y los espacios utilizados. Ello influyó en las masculinidades y feminidades transmitidas. Además, existieron algunas correspondencias (no lineales) con tres modos principales de entender la Educación Física en el contexto provincial y nacional. Así, fue posible encontrar para cada período unos sentidos morales transmitidos, así como el fomento de fines macropolíticos diferenciados, y la utilización de diferentes espacios y uniformes. Además, en ocasiones, esas transformaciones eran producidas a partir de un cambio en los/as directores/as de los colegios, en línea, por momentos, con

las autoridades de la UNLP, coincidiendo, para el segundo período, con un claro cambio en la política de la provincia de Buenos Aires. Esta periodización, concuerda también, aunque no exactamente, con la adopción del plan de 1930 y de 1934, para los colegios en cuestión.

De esta manera, delimitamos un primer período que va desde 1929 a 1934, en el que la Educación Física de las alumnas se caracterizó por seguir el Sistema Argentino de Educación Física[6] y por la utilización de polleras largas para las clases de esta asignatura. Es decir, se trata de la adhesión a cierto modo de entender el lugar de las mujeres en la sociedad y la Educación Física de la época, que se combina con la exigencia de ocultar gran parte del cuerpo de las mismas. En términos espaciales, las alumnas compartieron edificio con los alumnos, teniendo luego un espacio propio que recién en 1935 comenzará a tener, en palabras de los/as directivos/as, "condiciones aceptables", lo que también marcaría la existencia de relaciones desiguales de poder. Además, en términos morales, para ellas, se transmitieron especialmente la gracia, la belleza y la sensibilidad; y como fin macropolítico, elementos ligados a la domesticidad y la maternidad.

El CSS contó con Zeballos de Heredia como única directora del período. Los alumnos, en cambio, tuvieron tres rectores (Arrieta, Serra y Calcagno), enseñándoles una Educación Física ligada a la gimnasia sueca, la enseñanza del tiro y a la práctica de juegos y deportes; transmitiendo como sentido moral principal la idea de "caballerosidad". En relación con sus directivos, la UNLP presentó un contexto

[6] Fue una propuesta creada por el médico Enrique Romero Brest, que estuvo vigente en la Educación Física escolar argentina, no sin resistencias y opositores, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX. Consistió en ejercicios sin aparatos y juegos para los grados superiores, y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores, que sentaron las bases de una gimnasia metodizada (Scharagrodsky, 2006). Partió de la crítica a los ejercicios militares y a los juegos sin método, que carecían de fundamentación fisiológica. Este sistema pese a incluir a las mujeres en la práctica, tuvo un papel activo en la construcción de masculinidades y feminidades, configurando un mapa desigual entre alumnos y alumnas.

de cambios permanentes, especialmente desde 1930, luego de la presidencia de Ramón Loyarte. A partir de allí, se sucedieron Levene, el interventor Briano, el interventor Walter, Loyarte otra vez, Vignau, y Levene nuevamente.

El segundo período se extiende de 1935 a 1939 y coincide prácticamente con el período en el que Juana Cortelezzi dirigió el CSS. Allí, se propuso una gimnasia rítmica y moderna para ellas, utilizando bombachudos cortos (más cercanos a los pantalones cortos de los varones), transmitiendo una idea de sensibilidad femenina y de no perder la feminidad al hacer ejercicio. Para ellos, en cambio, se presentó la autonomía y la responsabilidad como fin macropolítico, a la vez que la formación del carácter a partir del deporte y la transmisión de valores higiénicos y patrióticos desde colonias y campamentos, en lo atinente al universo moral. En términos espaciales, se redujeron claramente las desigualdades, ya que mejoraron los recursos para las alumnas. Los rectores del CN fueron Calcagno, Sommariva y Teobaldo. En lo relativo a la política de la UNLP, existió más estabilidad, desde las gestiones de Levene, Castiñeiras y Rébora. El período coincide, casi exactamente, con la gobernación de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, que priorizó sin dudas a la Educación Física, en parte para el control social, desde la transmisión de ideas ligadas a la eugenesia, el ámbito militar y la religión católica.

El último período (no abordado en este capítulo), que va desde 1940 a 1946, presentó para las alumnas el cumplimiento de la normativa de la Dirección de Educación Física, del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, creada en 1938. El uso de los espacios muestra una vuelta a la desigualdad (desde las condiciones materiales y el fomento de la domesticidad), al igual que los uniformes propuestos para ellas, que vuelven a incluir polleras, pero menos largas que las anteriores. Paradójicamente, en términos macropolíticos, disminuyeron las referencias a la maternidad. En el CSS hubo exclusivamente directores hombres (algunos exfuncionarios del CN):

Legón, Teobaldo, Ferrero y Bergez. Para los estudiantes, los rectores fueron: Teobaldo, Bergez y Del Mazo. Para ellos se continuó con la práctica de tiro, y la enseñanza de juegos, gimnasia y deportes, como en los dos períodos anteriores. El marco de la UNLP, luego de las gestiones de Rébora y Palacios, y con un nuevo golpe, ahora a cargo del Grupo de Oficiales Unidos en 1943, se caracterizó por un nuevo período cambiante al contar con De Labougle, el interventor Villegas Basavilbaso, Calcagno (ex rector del CN) y Orestes Adorni. Supuso un período de persecución y represión docente y estudiantil que significó la transmisión de masculinidades y feminidades apolíticas. Se instrumentó en ambos colegios la enseñanza obligatoria de Religión. A nivel nacional, la Educación Física estuvo regida por la Dirección Nacional, encabezada por César Vásquez.

La transmisión de universos kinéticos diferenciados desde el Departamento de Cultura Física

Primer período (1929-1934). Un extenso programa que ejercita fuerza, resistencia y velocidad, y diferentes partes del cuerpo. Para ellas, ejercicios adaptados a la "naturaleza femenina", velocidad y la ejercitación de la parte inferior del cuerpo

Un primer elemento que queremos destacar, vinculado al universo kinético fomentado para los alumnos, es que se habría pensado a estos como sujetos activos, ya que desde 1929 Rodríguez Jurado expresaba que en el CN era donde se desarrollaba la asignatura con más regularidad y perfeccionamiento y sus alumnos eran los más beneficiados con la creación del Departamento. Al año siguiente, el director afirmaba que los alumnos realizaban diversas prácticas entre las que se encontraban: Gimnasia; Gimnasia de aparatos; Atletismo: saltos, carreras y lanzamientos; Deportes y juegos: fútbol, rugby, box, pelota, tenis y remo; Natación: ejercicios en seco, salvamentos, estilos y waterpolo (Rodríguez Jurado, 1930). Los ejercicios para los estudiantes del CN,

también, implicaban equilibrio, saltos, y respiración (Rodríguez Jurado, 1934). Además, en un informe de 1934 se planteaba que

> el plan de cultura física preparado para los alumnos del Colegio Nacional, que practican la cultura física en forma obligatoria, comprende un *extenso programa de ejercicios y juegos* que están dispuestos en series progresivas para ser aplicado a la edad y necesidades orgánicas de los alumnos (Rodríguez Jurado, 1934, p. 8; el destacado me pertenece).

Esa referencia a la extensión del programa no estaba presente al aludir a la cultura física femenina, por lo que sería un elemento que contribuye a inferir que se está pensando en un modelo hegemónico de masculinidad que asocia a los hombres con ser seres activos (Boscán Leal, 2008). No obstante, ello no implica que los varones hayan tenido más horas semanales de prácticas corporales que las alumnas (CSS, 1930, 1934; Rodríguez Jurado, 1934). Luego de explicar que no era posible aplicar íntegramente ese programa porque no se contaba con los elementos indispensables por su elevado costo, Rodríguez Jurado expresaba al presidente que las dos horas semanales no eran suficientes, "debiendo dictarse por lo menos cuatro horas semanales divididas en dos periodos de dos horas cada uno" (Rodríguez Jurado, 1934, p. 10). Sin embargo, pese a contar con elementos que apoyan la tesis clásica de vincular a los hombres con la actividad, y a las mujeres con la pasividad, esa relación no fue tan lineal, sino que presentó fisuras. Así, por ejemplo, en parte de los dieciocho años de existencia del DCF, las estudiantes eran invitadas a participar en clases de gimnasia de otros cursos (entrevistas a ex alumnas) y contaban con más horas de clase de las obligatorias (según muestran las memorias anuales de los/as directivos/as).

Por otro lado, la inclusión del remo exclusivamente para los hombres desde 1930, como se afirma en el ya aludido artículo, en las instalaciones del club Regatas de La Plata, da cuenta de una intención

de fomentar en ellos en mayor medida el desarrollo de los brazos y los hombros. También muestra que se promovía entre los alumnos del Colegio el uso de espacios de sociabilidad tradicionales, como el mencionado club (Aréchaga, 2009). Esa parte del cuerpo y muchas otras eran involucradas al indicar que en Atletismo se enseñaban: generalidades; carreras: ejercicios, estilos y entrenamientos, largadas, llegadas, carreras de postas, carrera de vallas; saltos: reglas fundamentales para toda clase de saltos; estilos y entrenamientos de salto alto, largo triple y garrocha; lanzamientos: estilo y entrenamiento (Rodríguez Jurado, 1930). En ese mismo documento se proponían para los varones, además, actividades como el waterpolo, práctica generalmente intensa donde se desarrollan los brazos y los hombros, ausente en el currículum para las alumnas. La inclusión del rugby y del box (Rodríguez Jurado, 1930, 1934) también va en el mismo sentido, a la vez que se ligan con el fomento de la caballerosidad, lo que muestra la adhesión a valores de clase de la cultura inglesa.

Así, los alumnos del CN practicaron deportes que requieren mucho espacio, y pueden caracterizarse como de invasión o de conquista (fútbol, rugby, básquet), lo que presenta una dimensión simbólica relativa al poder y la penetración, en línea con una masculinidad hegemónica.

Para las alumnas, en cambio, se planteaba que desde el DCF debían ser seleccionados juegos y deportes que evitaran una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas (Rodríguez Jurado, 1934). Vale destacar aquí la comparación con el hombre, que se ve como el universal, reservando lo particular para la mujer. Es decir, en línea con muchos enunciados de la época, como los que aluden por ejemplo a la cultura física y a la cultura física femenina[7], se adjudica a los hombres la categoría de lo neutral, lo objetivo, mientras que a las mujeres se le aplica lo excepcional, el ser un caso especial. Al

[7] Ello es claro también en los mismos nombres de los colegios (denominaciones que preceden al período abordado): el Colegio Nacional y el Colegio Secundario de Señoritas.

respecto, es ilustrativo el hecho de que se tome al "hombre" como sinónimo de "ser humano". Así, siguiendo a Simone de Beauvoir (1949, p. 5; en Butler, 2018, p. 234),

> uno debe entender que los hombres no nacen con una facultad para lo universal y que las mujeres no se circunscriben en el momento de su nacimiento a lo particular. Los hombres se han adueñado y se siguen adueñando a cada instante de lo universal. No es que suceda, sino que tiene que hacerse. Es un acto, un acto criminal cometido por una clase contra otra. Es un acto realizado en el nivel de los conceptos, la filosofía y la política.

A su vez, retomando la cita indirecta del artículo del año 1934, la referencia a lo "orgánico", entonces, aludía claramente al discurso médico. Así, la anatomía descriptiva, para mencionar un ejemplo,

> describió el sistema muscular y esquelético de los niños y varones aceptando una serie de convenciones «científicas»: huesos más largos y potentes, músculos con una constitución más fuerte, articulaciones con una mayor capacidad de resistencia, ligamentos más resistentes, palancas óseas más sólidas, mecánicas de movimiento más «apropiadas» a movimientos complejos, superioridad en relación con el peso y la talla, etc. (Scharagrodsky, 2014, p. 165).

De este modo, el varón «promedio» se convirtió en la justa medida, en el criterio "normal" para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que estaba representado por el patrón masculino ideal (Scharagrodsky, 2008). Entonces, desde la Educación Física argentina, la construcción de un ideal masculino se asentó en la lógica de la mismidad, que necesitó de la producción de "otredades", que permitiesen afirmar la posición de ésta como la única normal, verdadera y deseable. Esa concepción androcéntrica de la mismidad tomó al varón

promedio como prototipo de ser humano completo y perfecto y a la mujer como su “necesario” opuesto: incompleta y deficiente (Scharagrodsky, 2014).

Asimismo, la alusión a evitar una “exagerada fatiga” parece estar en línea con la indicación de que las mujeres, a diferencia de los hombres, no debían alcanzar una “máxima intensidad”. Ello lo entendemos en concordancia con la búsqueda de una práctica más medida, recatada, femenina. Es decir, se pretendía que las alumnas no perdieran la cordura, ni se desalinearan, durante los ejercicios físicos, para mantener determinada imagen ante los demás. Ello también se complementaba con la suposición de que las mujeres tenían capacidades físicas inferiores a las de los hombres. Por ello, siguiendo a Pellegrini Malpiedi (2015), que analizó la política corporal de Romero Brest, considerada en el CSS especialmente para este primer período, se estimaba que “las mujeres siendo más frágiles, chiquitas, sensibles y suaves deberían realizar las mismas actividades que los varones pero en menor medida” (p. 224).

Por otro lado, desde el Departamento se planteaba que las flexiones para ellas deberían involucrar sucesivamente los brazos, las piernas y el tronco, poniendo en juego cada uno de esos sectores, los distintos grupos musculares: flexores, extensores, abductores, aductores y rotadores (Rodríguez Jurado, 1934). De este modo, no se mencionaban ni los abdominales, ni la espalda, ni los hombros, sí desarrollados en los varones. En ese mismo texto, el director refería a la consideración de una contextura física propia del sexo femenino, por lo que una vez más se aludía a diferencias, que se consideraban insalvables, entre unas y otros. Ello parece estar enmarcado en el momento de consolidación del Estado cuando la corporación médica asoció la feminidad en el comportamiento con unas características corporales, como la presencia de la vagina y los caracteres sexuales secundarios. De esta manera, el saber biológico en torno al cuerpo generó asociaciones imperativas sobre lo que las mujeres debían hacer y aquello que era

incorrecto, catalogando como “abyectos” a los que no se adaptaban a ciertas normas (Ben, 2000).

En ese marco, desde la biotipología (rama de la Medicina altamente considerada desde el DCF) al hombre le correspondía el desarrollo de la mitad superior y a la mujer la mitad inferior. A una naturaleza orgánica que priorizaba la preparación para tareas físicas e intelectuales, le tocaba su opuesto revelado en el desarrollo del aparato sexual y los miembros que intervienen en la gestación, la reproducción y defensa del trabajo de parto:

> Vale decir, está más desarrollado en la mujer todo aquello que le sirve a su doble función de esposa y de madre, por lo que era un error, entonces, pretender desarrollar la parte superior, no sólo en lo físico sino también en lo intelectual, puesto que en ella “pensamiento abstracto e ideas filosóficas no encuentran un terreno favorable” [Pende, 1933, p. 5]. La mujer poseía energía moral, mientras el hombre tenía la energía muscular y el pensamiento abstracto (Vallejo, 2018, p. 102).

No obstante, el hecho de que, al menos discursivamente, como se dijo, se incluyera la ejercitación de los brazos en las alumnas del CSS no se correspondía con los enunciados biotipológicos que proponían el trabajo de la pelvis y el abdomen para un futuro ejercicio de un rol materno, como afirmaba Boigey, médico eugenista mencionado como referencia para la cultura física femenina propuesta por el Departamento (Rodríguez Jurado, 1934, 1937). Sin embargo, esa ejercitación incluía, en menor medida, la capacidad “fuerza”, ya que se proponían actividades más livianas como el vóley y la pelota al cesto. Pero, como veremos luego, efectivamente, una serie de prácticas como el atletismo, se van a acercar a la ejercitación solo de la parte inferior del cuerpo, aunque al no ser explícita la referencia a enunciados biotipológicos, pareciera haberse debido este fomento diferenciado a un temor a la virilización.

Entonces, la no inclusión de capacidades motoras como la fuerza en la cultura física femenina se vincularía al temor a convertir a las alumnas en "marimachos" (Scharagrodsky, 2004), "niñas marimacho" (Barrancos, 2007), "mujer hombruna", o "mujer varonil", entre muchas otras denominaciones despectivas. Esas imágenes reflejarían, precisamente, los casos de las mujeres que se alejaban de la feminidad buscada, ligándose a femenidades no deseadas, no pretendidas o abyectas. Dichos temores a alejarse de la norma estaban presentes, también para los hombres, al menos desde fines del siglo anterior, en la literatura latinoamericana (Bejel, 2006), entendiéndose, incluso como una amenaza para el orden nacional. La única excepción a esta cuestión pareció darse en las siguientes palabras de Rodríguez Jurado, justo al inicio del período siguiente, en relación con que se pretendían "Niñas y mujeres sanas, esbeltas, ágiles y fuertes, al mismo tiempo que tiernas, comprensivas, afectivas y cultas" (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935). Es decir, se trata de la única referencia a formar mujeres fuertes, que no casualmente es acompañada de alusiones a la ternura, la comprensión, la afectividad, la salud y la agilidad.

En esa línea, las clases para ellas incluyeron ejercicios de flexibilidad, equilibrio, armónicos, y rítmicos y con música. Se planteaba, así, que no se pretendía un desarrollo muscular excesivo, sino "una perfecta salud y un mayor equilibrio orgánico y fisiológico" (Rodríguez Jurado, 1934, p. 12). Se explicaba que había que desterrar los movimientos bruscos e incompletos, tratándose de una ejercitación más suave que la correspondiente para los varones. Esto va en el mismo sentido de lo explicado con anterioridad. Entonces,

> los debates sobre la cultura física femenina tendieron a reproducir, en lo esencial, los prejuicios de (…) viejas teorías, matizadas con los postulados más modernos del higienismo. Así, un argumento más reciente sostenía que los ejercicios físicos extenuantes redundarían en la masculinización de la mujer, primordialmente si

> involucraban las partes superiores del cuerpo. Este argumento, al centrar la atención en los aspectos anatómicos y psicológicos de la deportista, dejaba al desnudo los prejuicios dominantes sobre los que se había construido el ideal de belleza femenina (Reggiani, 2016, p. 75).

En la misma línea, se afirmaba que “se debe reservar una buena parte del tiempo para juegos y deportes individuales y colectivos adaptados a la *naturaleza femenina*, que no exijan esfuerzo y fatiga” (Rodríguez Jurado, 1934, p. 16; el destacado me pertenece). Aquí se ve cómo se adhería, una vez más, a un ideal de mujer ligado a los ejercicios suaves, calmos, a diferencia de lo propuesto para los varones. Entonces,

> ser hombres o mujeres es una “técnica del cuerpo” en el sentido de Marcel Mauss (1936), pero una técnica que nos «precede» biográficamente, una técnica de presentación en el mundo. ¿Hay una facultad innata de esas características? Ciertamente no, si ello no se limita al horizonte biológico “bruto”. (La Cleca, 2005, p. 13).

Tengamos en cuenta que el director del Departamento, en un acto de 1935, expresaba (ya en el período siguiente) que “la mujer puede practicar gimnasia y deportes sin perder el dulce encanto de la feminidad” (Rodríguez Jurado, Diario El Día, 8 de noviembre de 1935). La referencia a la realización de ejercicios suaves se puede ver también en los programas de gimnasia para las alumnas. Por ejemplo, para la gimnasia rítmica en segundo año, se proponían “ejercicios de flexibilidad suaves, de ritmo lento, ejecutados en el lugar” (CSS, 1934, p. 20). Este tipo de enunciados, ausentes en las fuentes que referían a las prácticas de los alumnos del CN, estaban en línea con la propuesta “romerista”: “El fundador del sistema de Educación Física, pretendía una disciplina corporal femenina que también cultive en las niñas valores moralistas como la elegancia, los movimientos suaves, el buen gusto y el amor hacia las cosas sensibles” (Pellegrini Malpiedi, 2015, p. 223).

Asimismo, un artículo periodístico (*El Argentino*, 22 de septiembre de 1933) da cuenta de la práctica del Atletismo por parte de las alumnas, aunque habría sido una práctica no del todo habitual. Las pruebas incluían los 60 metros llanos, las postas 4x40 metros y el salto en largo y en alto. Se trataba de ejercicios que no exigían de forma protagónica la parte superior del cuerpo, más allá de lo que enunciaba el DCF. Llama la atención la inclusión de este deporte en el colegio, ya que si se seguían los postulados del Sistema Argentino de Educación Física (como se afirma en los programas y a partir de la formación de las docentes), éste excluía a los deportes (incluido el atletismo) por diversos motivos. No obstante, a nivel internacional, desde los Juegos Olímpicos de 1928 las mujeres eran admitidas en pruebas de Atletismo (García Bonafé, 2001): 100 metros, 800 metros, salto en alto, lanzamiento de disco, relevos 4x100.

Además, en lo que atañe a la dimensión kinética, en un torneo realizado en 1934 para alumnos del CN y alumnas del CSS puede apreciarse la diferencia en el fomento de formas de moverse y de usar el cuerpo a partir de las pruebas propuestas para unas y otros. Entonces, mientras que las alumnas participaron en 60 metros llanos, postas de 4 x 40 metros, salto en alto, salto en largo y pelota al cesto; los alumnos compitieron en 100, 200, 400, 800 y 1500 metros, posta de 4 x 100 y 4 x 400 metros, triple salto, lanzamiento de jabalina y lanzamiento de disco. La diferencia en las pruebas reforzaba la decisión, o adhesión, institucional a trabajar algunas partes del cuerpo para uno y otro grupo, a la vez que ejercitar en mayor medida unas capacidades motoras en detrimento de otras.

Así, la presencia de saltos para ambos casos muestra el trabajo sobre las piernas y el tronco, mientras que la inclusión de lanzamientos sólo para los varones refuerza el trabajo exclusivo de los brazos y los hombros. Compartían, asimismo, el entrenamiento de la velocidad, practicando los varones, además, resistencia, con las pruebas que llegaban a los 1500 metros (mientras que las alumnas no superaban los

60), y fuerza, con los mencionados lanzamientos (no presentados para las alumnas). Es de destacar, entonces, que, mientras ellas competían en cinco pruebas, ellos lo hacían en diez. De esta manera, este tipo de prácticas habría contribuido a generar en las mujeres movimientos más suaves y actividades que generaran menor fatiga, en línea con lo ya explicado. Entonces, los gestos, las posturas, los desplazamientos, nunca son neutrales, sino que manifiestan una actitud moral frente al mundo, siendo el resultado de una apropiación de la cultura que da lugar a lo individual (Le Bretón, 1999). Esto está en concordancia con lo que consideraba Godofredo Grasso, reconocido galeno promotor de la Medicina deportiva en Argentina, referente del Departamento:

> en general, soy decidido partidario de la cultura física femenina en todas sus formas: gimnasia, atletismo o deportes, sólo limitando o prohibiendo algunas pruebas que no corresponden por su índole violenta, su carácter netamente viril o por los perjuicios que podrían originar al sistema génito sexual (…) (1924: 100; en Scharagrodsky, 2018, p. 105).

Al respecto también planteaba que "(…) en las carreras se debe limitar las distancias, en saltos prohibir algunos (triple, garrocha), en lanzamientos reducir el peso de la bala y el disco (…)" (Grasso, 1924, p. 103; en Scharagrodsky, 2018, p.107), lo que en parte se llevaba a cabo en las prácticas del DCF.

Asimismo, el Plan de 1934 incluía dentro de la disciplina escolar "gimnasia" a la gimnasia rítmica de 1° a 3° año, que consistía para 1° año en "Ejercicios en cuatro tiempos. Ejecución lenta sin fijar posiciones. *Ejercicios de flexibilidad* en forma estática" (CSS, 1934a, p. 19; el destacado me pertenece); para 2° año en "*Ejercicios de flexibilidad suaves*, de ritmo lento, ejecutados en el lugar" (CSS, 1934b, p. 20; el destacado me pertenece); para 3° año en gimnasia "en forma estática y dinámica; por imitación, por orden y en series" (CSS, 1934c, p. 30). De 4° a 6° la asignatura tomaba el nombre de "gimnasia estética",

incluyendo voces de mando, locomoción, calistenia, gimnasia rítmica, recreación, juegos deportivos, bailes regionales, competencia (CSS, 1934d, 1934e y 1934f). De esos contenidos, destacamos cómo la flexibilidad (no mencionada para los varones) fue considerada históricamente como una capacidad o condición supuestamente femenina, en el marco de entender que ciertas capacidades motoras se correspondían en mayor medida con hombres o mujeres (Scharagrodsky, 2006).

Segundo período (1935-1939). Para ellos, eficacia física, máximo de intensidad y deportes que requieren mucho espacio. Para ellas, deportes que no impliquen esfuerzos musculares intensos ni grandes espacios

En el mencionado artículo de 1935, Rodríguez Jurado explicaba que, para los varones, la serie de los ejercicios estaba basada en principios anatómicos, fisiológicos y psicológicos, siguiendo un orden especial en cuanto a la región del cuerpo que entraba en acción. Esos ejercicios incluían las siguientes partes del cuerpo: piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Se trataba justamente de las zonas que eran fuertemente prescriptas para los hombres en las clases de Educación Física de la época, como afirmó Scharagrodsky (2006) al analizar la política corporal generizada implementada por el Dr. Enrique Romero Brest entre los años 1901-1938. Esas prescripciones se enmarcaban en la idea de que cualquier Estado moderno necesitaba brazos fuertes y disciplinados, y en la vinculación histórica del universo masculino con la fuerza y lo vigoroso.

En esa misma publicación, el director refería, a que esta dependencia trazaba sus planes teniendo en cuenta la necesidad de obtener ante todo una juventud sana y vigorosa. Planteaba, entonces, que no se tienta con el deportismo, sino que “lo que anhela es la *eficacia física* de esos hombres en formación. Muchos muchachos de buena salud, aunque entre ellos no haya ningún campeón atlético” (Rodríguez Jura-

do, 1935, p. 195; el destacado me pertenece). Esas ideas podrían haber estado en línea con formar a los alumnos para el desempeño corporal en la industria, en un contexto argentino de creciente industrialización y sustitución de importaciones, aunque esta suposición claramente no concuerda con la supuesta pertenencia de clase de los estudiantes y la intención de prepararlos para la ocupación de puestos dirigenciales o el ingreso a la Universidad.

En 1935, se complementaban esas explicaciones, manifestando que las series de ejercicios seguían un orden, que iba de un comienzo gradual, siguiendo con un aumento de la intensidad y de la complejidad, para obtener luego un máximo de intensidad, para finalmente disminuirla y terminar con ejercicios respiratorios (Rodríguez Jurado, 1935). Esto se oponía rotundamente al peligro de alcanzar un mayor desgaste y fatiga que el que le permiten sus fuerzas, como se indicaba que sucedería con las alumnas. Entonces, del mismo modo que las emociones se aprenden (Pineau, 2018), las posturas y los modos de utilizar el cuerpo no son naturales e innatas, ni neutrales, sino que también se transmiten e incorporan, y nos permite leer a la sociedad de pertenencia: "las percepciones sensoriales, las gestualidades, las técnicas del cuerpo, el lenguaje y, de manera general, la relación con el mundo, sólo tienen significación con un mundo social y cultural preciso" (Le Bretón, 1999, p. 25).

Por ello, las mímicas, los gestos, las posturas, la distancia con el otro, la manera de tocarlo o evitarlo al hablarle, las miradas, son las materias de un lenguaje escrito en el espacio y el tiempo, y remiten a un orden de significaciones (Le Bretón, 1999). Así, desde el DCF se enseñó a poner el cuerpo, desarrollando en mayor medida algunas partes sobre otras, según el sexo-género de los/as estudiantes jóvenes, lo que presentaba transmisiones morales, eróticas, estéticas y kinéticas, siempre susceptibles de ser resignificadas, discutidas, resistidas.

De esta manera, ser hombres no significa aquí ser simple y biológicamente hombres: esa circunstancia radica por el contrario en una

serie de poses, gestos, modales, rasgos, expresiones y estilos (La Cleca, 2005), que se enseñaron en el CN, teniendo a la Educación Física como elemento central de este proceso.

En ese marco, en lo que respecta a las formas de moverse de manera diferencial para alumnos y alumnas, fue central la práctica deportiva, que presentó ofertas (o imposiciones) para unos y otras. Se trata de una forma más de apropiación de la cultura. Entonces,

> las diferentes prácticas deportivas se erigen como realidades sociales particulares en las que los sujetos interactúan con la cultura, produciendo y reproduciendo un conjunto de *saberes corporales específicos*, que constituyen una porción del patrimonio de la cultura corporal de cada sociedad. El deporte surge en el seno de los grupos sociales dominantes y por algunos años será propiedad exclusiva de su patrimonio motriz. Un capital cultural distintivo y con claras intenciones de alejarse de los usos del cuerpo tradicionales y populares (bailes, juegos, etc.) erigiéndose como prácticas racionales, reguladas y por sobre todas las cosas "más civilizadas". Sin embargo, el auge y la difusión planetaria de estas formas codificadas de moverse han promovido su naturalización (Scarnatto, 2010, p. 9; el destacado me pertenece).

De esta manera, los deportes practicados por los estudiantes incluyeron numerosas y variadas disciplinas como rugby, boxeo, fútbol, vóley, tenis, básquet, natación, remo, balón (hándbol), waterpolo, atletismo, pelota a paleta y tiro al blanco. Es de destacar el considerable espacio que requieren muchos de ellos, practicados en el amplio campo de deportes, lo que entendemos en el sentido de tender a conquistar espacios, vinculado con una masculinidad hegemónica. En ese sentido, dentro de los deportes mencionados se destacaron el rugby, el fútbol, el hándbol, el básquet y el water polo como "deportes de invasión" (Hernández Moreno, 1994) o deportes territoriales (Ellis, 1983). El director del Departamento, sólo al referir al programa para

los varones, aludía a “deportes organizados que requieren mucho espacio” (Rodríguez Jurado, 1935, p. 199). Asimismo, implicaban un mayor contacto corporal que deportes como la pelota al cesto, como explicaremos luego, practicado solo por las alumnas.

Además, un universo kinético para los varones era transmitido a partir de las prácticas que contenían elementos castrenses. Al respecto, Rodríguez Jurado (1935) mencionaba “marchas y evoluciones” y “voces de mando” en la realización de ejercicios para los alumnos, lo que también se presentaba para la educación de las mujeres. Este tipo de gimnasia promovía una posición erecta y vertical, no siendo una práctica atenta a los síntomas de fatiga, el entusiasmo del alumno ni a sus limitaciones, ni que buscara un movimiento elástico y libre (Scharagrosky, 2006). No obstante, lo específico de la formación castrense para los varones del CN estaba dado por la práctica del tiro. Al respecto, en 1936 se planteaba que complementaba la práctica deportiva y estaba a cargo de un instructor de esa dependencia que “los prepara y controla los ejercicios que deben realizar para llenar las condiciones exigidas a los aspirantes a oficiales de reserva del ejército”. Luego, se aclara que

> el Colegio Nacional se halla facultado para examinar a los alumnos y expedirles un certificado que les permita *realizar su servicio obligatorio reducido a tres meses*. Esta instrucción la reciben en el Departamento de cultura física en un período preparatorio y luego aplican sus conocimientos en los stands del Tiro federal, bajo la dirección del instructor del Departamento (Actas del Consejo Superior del 30 de junio de 1936; el destacado me pertenece).

Dos años después, se plantea que la Dirección General de Tiro y gimnasia del ejército designó a un instructor de este Departamento[8], para que impartiese la enseñanza y recibiese el examen reglamentario

[8] Desconocemos el porqué de la proximidad entre el ejército y un colegio secundario dependiente de la UNLP.

de tiro, a los alumnos del CN, autorizándolo para expedir certificados de aptitud que les permita a los mismos cumplir, como estudiantes, el servicio militar de tres meses (Rodríguez Jurado, 1938). Y se afirma que el instructor concurrió al polígono una vez a la semana para la enseñanza de tiro de 120 alumnos, que cumplieron con las condiciones exigidas logrando hacer el servicio militar reducido. Entonces, este tipo de normativas estaría mostrando la intención estatal de permitirle a la élite o clase dirigencial dedicar menos tiempo al servicio militar obligatorio, y no demorar su ingreso a la Universidad, en comparación con el resto de la sociedad. Esto cobra fuerza al considerar que, para el resto de la población, por ejemplo, en 1938, ese servicio duraba entre 12 y 18 meses. Además, funcionaba un sistema de prórrogas que permitían anticipar la entrada a los estudios superiores retrasando el ingreso a la conscripción. Asimismo, también en 1937, se organizó un torneo de esta práctica (Rodríguez Jurado, 1937).

Aquí, al proponer la práctica de tiro, parece haber un vínculo con el contexto provincial y nacional. El gobernador Fresco, en lo que concierne a la escuela primaria en la provincia de Buenos Aires, en 1937, instituyó la práctica obligatoria de tiro en las escuelas primarias para los alumnos varones y optativa para las niñas (Pineau, 1999). Con respecto a Vásquez, un civil con simpatías golpistas y militaristas (Scharagrodsky, 2006), que estaba al frente de la Dirección Nacional de Educación Física, incluyó a la práctica del tiro entre las disciplinas de los torneos colegiales que impulsó, (MJIP, 1942).

Por otro lado, en 1937, por ejemplo, el CN envió representación en Remo para la Liga intercolegial de Buenos Aires (Rodríguez Jurado, 1938), lo que indicaría una continuidad en la ejercitación de la parte superior del cuerpo. De esta manera, los deportes, siendo prácticas sociales, encarnan territorios donde “se comprometen y se ponen en juego y en escena cuerpos y se construyen sus usos” (Louveau, 2007, p. 63). Esto lo expresa claramente Bourdieu (1990), al referirse al deporte como un campo de lucha para definir los usos legítimos de los cuerpos.

Además, en una memoria de 1938 se reiteraba el hecho de que los planes construidos para la enseñanza media tuvieron en cuenta “la edad y el sexo de quienes se sometían a sus disciplinas” (Rodríguez Jurado, 1938, p. 190). Se hacía referencia, también, a que cada división del CN asistía a una clase semanal de dos horas, que el director caracterizaba como insuficiente, lo mismo que la cantidad de años de obligatoriedad. Ello lo entendemos en línea con el hecho de pensar a los alumnos varones como debiendo ser activos, lo que daría cuenta de las masculinidades que la institución deseaba construir.

En lo que a las alumnas atañe, Julio Rodríguez, mencionado como referente del Departamento (Rodríguez Jurado, 1935), pocos años antes había planteado que

> la mujer es menos favorecida que el hombre en el desarrollo muscular, por eso ella no debe hacer ejercicios y esfuerzos tan grandes como los que aquel pudiera hacer. La fuerza de la mujer, medida con el dinamómetro representa apenas, dos tercios de la del hombre. Como hemos visto, en el momento de la pubertad, mientras el varón busca instintivamente las ocasiones de producir esfuerzos musculares intensos, la mujer por el contrario, se inclina por la calma y es más reservada (Rodríguez, 1923, p. 121; en Dogliotti, 2013, p. 147).

Se trataba, una vez más, de comparar a la mujer con el hombre (y no a la inversa), viendo a esta como deficitaria, incompleta, jerárquicamente inferior. Como afirma Dogliotti (2013), al analizar la política de este profesor uruguayo citado desde el DCF, se esencializaban y naturalizaban determinadas prácticas para cada uno de los sexos. En ese marco, Rodríguez luego de plantear que la mujer había sido creada para procrear, afirmaba que ella “debe hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos. (...) Los que se adaptan mejor a la mujer son lo que no exigen esfuerzos musculares intensos (...) ellos (...) pueden ser peligrosos (Rodríguez, 1923, p. 121; en Dogliotti, 2013, p. 148).

En esta clase de dichos, como puede verse, se entremezclan apreciaciones kinéticas con connotaciones morales e, incluso, estéticas: la ejercitación sobre ciertas partes del cuerpo tiene efectos estéticos diferenciados sexo-genéricamente. Así, la estética escolar es una superficie constituyente de la escuela que organiza las experiencias sensoriales construyendo proyectos estéticos (Pineau, 2014), por lo que tales proyectos operan como potentes dispositivos de generización y de producción de sexualidades (Southwell y Galak, 2019). Entonces, al mismo concepto de género se lo puede interpretar como

> matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, en los cuales se articulan prácticas, representaciones y cualidades diferenciadas sexualmente, que prescriben no sólo la correcta representación de unos ideales de género, sino también *usos, potencialidades y limitaciones del movimiento* y maneras diferenciadas de habitar el espacio escolar (Southwell y Galak, 2019, p. 167; el destacado me pertenece).

Estableciendo "límites, libertades y prohibiciones de lo que es correcto o no hacer con (y del cuerpo" (Southwell y Galak, 2019, p. 166). No obstante, es necesario aclarar que, pese a enseñarse lo mismo para todos los alumnos (más allá de ciertos agrupamientos derivados de exámenes médicos), por un lado, y enseñar otros elementos para todas las alumnas (agrupadas del mismo modo), por otro; ni todos los alumnos son iguales entre sí, ni es posible igualar a todas las alumnas entre sí. Somos conscientes de la diversidad existente. Por ello, los modos de recibir esos mensajes, propuestas, imposiciones, y a la vez, resignificarlos, resistirlos, discutirlos, dependieron de los casos particulares, resultando de las historias de cada persona, como de sus intereses, necesidades, posibilidades, limitaciones, recursos.

Asimismo, en relación con los juegos y deportes que eviten una exagerada fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas, para las alumnas se destacaron prácticas como pelota al cesto,

practicado a lo largo de los dieciocho años abordados (El Argentino 9/11/32; El Día, 8/11/35; El Día, 8/11/38; El Argentino 8/11/46). En la incorporación de esta práctica parece verse adhesión al “romerismo”, ya que se trata de un deporte creado por Romero Brest que, aunque nació para ambos sexos, respondió a la necesidad de contar con una actividad de conjunto que se adaptara al desarrollo psicofísico de la mujer. De esta manera, fue uno de los juegos que integraron las clases de gimnasia en los “cursos temporarios de ejercicios físicos para maestros”, que comenzaron a dictarse en 1901 y derivaron en el Instituto Nacional Superior de Educación Física. Esto último facilitó la difusión del deporte en manos de los/as egresados/as de dicha institución de formación. Así, en 1903 ya se practicaba pelota al cesto en instituciones femeninas como el club Atalanta, uno de los primeros de este tipo. Entonces

> este juego se pensó para ambos sexos, pero claramente se orientó al estereotipo femenino ya que el mismo proscribió el contacto físico, el choque, la fuerza y movimientos considerados vulgares para la mujer en esta época. Los juegos adecuados al sexo femenino, eran más pasivos, suaves, sin fuertes contactos corporales en contraposición a los juegos de los varones (Navarro y Pratto, 2015, p. 6).

De esta manera, este tipo de deportes habría permitido un mayor control de las emociones, las pasiones y los movimientos, conservando la feminidad, como planteábamos anteriormente. Así,

> el sudor excesivo, el esfuerzo físico, las emociones fuertes, las competiciones, la rivalidad consentida, los músculos delineados, los movimientos equivocados del cuerpo, los peligros de lesiones, la ligereza de las ropas y la semi desnudez, prácticas comunes al universo de la cultura física, cuando están relacionadas a la mujer, despiertan sospechas porque parecen abandonar unos límites que contornean una imagen ideal de ser femenina. Además de eso, hay

que considerar que el deporte contiene un fuerte componente emocional al remover sentimientos no siempre posibles de ser controlados (Goellner, 1999, p. 120; traducción personal).

De este modo, en ocasiones, la presencia de la mujer en el mundo del deporte llama la atención, en esa época, por ser un universo construido y dominado por valores masculinos y porque pone en peligro algunas de las características constitutivas de la feminidad (Goellner, 1999), por lo que ésta participa en prácticas deportivas, pero no en cualquier disciplina. Por otro lado, en 1937, la asignatura "gimnasia estética", incluía ejercicios entre los que se destacaban las marchas y evoluciones con movimientos de piernas y brazos, pasos gimnásticos (al frente, oblicuo, lateral, cruzado, junto y cerrado), grandes pasos (gran paso al frente, gran paso oblicuo, gran paso lateral, y gran paso atrás), actitudes gimnásticas; movimientos de extensión, flexión y rotación de cabeza; extensiones y elevaciones de brazos. Asimismo, se incluían ejercicios de tronco: extensión, torsión y flexiones anteriores y laterales combinadas con movimientos de brazos; saltos gimnásticos con movimientos de brazos; saltitos con extensiones de piernas al frente, lateral, atrás, etc.; y ejercicios calmantes y respiratorios (programa de gimnasia estética para 4°año, 1937). Ello da cuenta de la presentación de elementos castrenses también para las alumnas.

Por otro lado, retomando la discusión entre la relación entre alumno varón y actividad, por un lado, y alumna mujer y pasividad (o menos actividad), por el otro, ya mencionado, hay que hacer una importante salvedad: pese a haber referencias que apoyan ese vínculo, la cuestión cambia cuando se consideran los años de obligatoriedad de práctica en uno y otro colegio. Entonces, mientras los alumnos del CN tenían enseñanza obligatoria de cultura física sólo para 1ro y 2do año en 1929, incorporándose 3er año en 1930, volviendo en 1933 sólo a 1ro y 2do año, y teniendo, nuevamente, en 1938, 1ero., 2do. y 3er. año; las alumnas del CSS en 1938 ya contaban con clases obligatorias para los 6 años de formación. Además, ese mismo año, precisamente,

se ofrecían en el CSS, dos clases optativas de gimnasia por semana, de una hora de duración (Gordon, 1938). Esta cuestión nos permite identificar matices o ambigüedades en las apreciaciones realizadas con anterioridad.

Consideraciones finales

Nos preguntamos por el fomento diferencial, por parte del Departamento, de formas de poner el cuerpo, de posturas, de poses, de formas de moverse propuestas, según se tratara de alumnos o alumnas. Ello se vincula, íntimamente, con la búsqueda, desde esta dependencia, de mayor desarrollo de unas partes del cuerpo para unos y para otras, a la vez que de la ejercitación, o entrenamiento, de distintas capacidades motoras. Ello se liga, como se dijo, con la posibilidad de entender al género como matriz de ordenamiento de experiencias sensibles en los procesos de escolarización, que presentan ideales en torno a usos, potencialidades y limitaciones del movimiento (Galak y Southwell, 2019).

Entonces, hallamos que, para el primer período, se habría transmitido una imagen de los alumnos como seres activos, a partir de la presentación de un extenso y ambicioso programa, que incluía distintas prácticas vinculadas con el juego, la gimnasia en general, la gimnasia sueca en particular, y los deportes. Entre estos últimos, se destacó el remo, que ejercitaba la resistencia y fuerza de los brazos y los hombros, a la vez que se vinculaba con una presunta pertenencia de clase, ya que se desarrollaba en el tradicional y exclusivo “Club Regatas”. También resaltamos la práctica del rugby, el fútbol y el box, deportes nacionales emblemáticos en la carrera para ser estimado como un verdadero hombre. Asimismo, para ellos, se propusieron variadas pruebas de atletismo en las que se ejercitaba la velocidad, la resistencia y la fuerza, involucrando todas las partes del cuerpo. Para ese mismo lapso, para ellas, en cambio, se indicaba que debían practicar ejercicios adaptados a la “naturaleza femenina”, evitando la exagerada

fatiga y un desgaste orgánico superior a sus (menores) fuerzas. Aquí, nos encontramos con que se producía una comparación con los hombres, justificando biológicamente la desigualdad, presentándola como indiscutible o esencial. En la misma línea van las referencias a respetar la contextura propia del sexo femenino. Además, se aludía a la necesidad de presentar ejercicios más suaves que para los varones, en concordancia con la propuesta del Sistema Argentino de Educación Física. También, desde el plano discursivo se planteaba que se ejercitaban los brazos, las piernas y el tronco, aunque entre las pruebas de atletismo para ellas, no se incluían lanzamientos, que ejercitarían la fuerza de los hombros y los brazos, como sucedía con los varones. Ello lo vinculamos con postulados eugenistas, como los de Boigey (referente del Departamento), que abogaban por una educación física que preparara la parte inferior del cuerpo para el parto. A su vez, eso estaría en línea con la imagen de mujer-madre identificada como fin macropolítico para este primer período. Asimismo, podría pensarse en un temor a la virilización de la mujer, lo que es apoyado por la referencia a la conveniencia de realizar movimientos suaves y la práctica de deportes como el vóley y la pelota al cesto. Además, se consideraba a la flexibilidad sólo para las alumnas.

Entonces, al respecto, las feminidades pretendidas serían las que realizaban movimientos suaves y medidos, estando las no deseadas o abyectas representadas por las mujeres viriles, que ejercitan la fuerza, especialmente en sus brazos y hombros. Serían las que en esa época eran mencionadas despectivamente como “machones”, “marimachos” o “copias ridículas” del varón. En contrapartida, las masculinidades pretendidas habrían sido personificadas por varones fuertes y resistentes, siendo las indeseadas o evitadas las débiles o no “vigorosas”.

En el segundo período, para los varones, se hacía explícito que se ejercitaban piernas y brazos, parte superior e inferior de la espalda, partes laterales del tronco, y abdominales. Además, se proponía justamente lo contrario a lo que se buscaba para las mujeres: obtener un

máximo de intensidad, lo que, junto a otros elementos, evidencia la existencia de una cultura física diferenciada. En ellos se esperaba que fueran eficaces desde el punto de vista físico, lo que entendemos vinculado al desempeño en la industria, espacio predominantemente homosocial.

Pese a haberse identificado una imagen de ellos como seres más activos que las mujeres, las clases obligatorias en este lapso seguían siendo para los alumnos de 1°, 2° y 3° años, existiendo cursos optativos para los estudiantes de los años siguientes. En cambio, ellas contaban con clases obligatorias de 1° a 6° año, lo que cuestiona esa imagen de mujer pasiva. No obstante, como dijimos, se planteaba que las mujeres debían poder practicar ejercicios sin perder su feminidad. Además, en este período se tomaba como referente al médico uruguayo Julio Rodríguez, que había planteado que la mujer debía hacer ejercicios y juegos femeninos y no masculinos, lo que indica continuidad con el período anterior. Ello se ve, por ejemplo, en la permanencia de la práctica de pelota al cesto. De este modo, observamos cómo desde el deporte se producía una lucha por la definición de los cuerpos legítimos.

Así, para ese segundo período las masculinidades pretendidas serían las vinculadas con hombres eficaces desde el punto de vista físico y los que alcanzaban la máxima intensidad, estando esto último explícitamente proscripto para las mujeres. En lo que respecta a las feminidades deseadas desde la institución, éstas estaban dadas por las alumnas que no perdían su feminidad al poner su cuerpo en movimiento.

Entonces, en el DCF desde la dimensión kinética se consideró que la ejercitación de ciertas capacidades motoras como la fuerza o la resistencia eran más acordes para los varones, mientras a las mujeres les correspondía en mayor medida la velocidad y la flexibilidad.

Por todo lo dicho previamente, entendemos que en la escuela media de la UNLP, entre los años 1929 y 1946, se enseñó una Educación Física diferenciada y desigual (a favor de los alumnos del CN y en detrimento de las alumnas del CSS). Así, se presentaron para los hombres más ofertas deportivas, se los invitó a ejercitar más partes de su

cuerpo y se les permitió entrenar más capacidades motoras que a las mujeres. Desde la práctica de la Educación Física en los colegios en cuestión se fomentaron, a la vez que se resistieron y discutieron, diferentes estereotipos de género.

Asimismo, consideramos que lo acontecido con la enseñanza de la Educación Física en el CSS y en el CN, en términos de transmisión de masculinidades y feminidades, y de sus resignificaciones y resistencias, estuvo en sintonía (aunque con sus particularidades) con la tensión permanente en la sociedad argentina entre igualdad y desigualdad entre las mujeres y los hombres, inclusión y exclusión (Barrancos, 2002), emancipación y dependencia, no tratándose en absoluto de un recorrido lineal que haya ido de la desigualdad a la igualdad o a menos desigualdad, o de la dependencia a la emancipación. Existieron, en cambio, permanentes ambigüedades, contradicciones, ambivalencias, en términos de emancipación de las mujeres. Entonces, sentidos y prácticas circulantes (en línea con el contexto) que exigían a la mujer no perder su feminidad al realizar ejercicios, la ejercitación de menos partes del cuerpo y de menos capacidades motoras, y la obligatoriedad (para el primer período) de llevar gran parte de su cuerpo cubierto, que pueden entenderse como opresivos, convivieron con otros sentidos como la enseñanza de la Educación Física durante más años que para los alumnos y la posibilidad de exhibir sus piernas en el segundo período (algo no tan común para la época), que interpretamos como liberadores.

A modo de cierre, entonces, nos preguntamos qué de lo analizado en este texto pervive (resignificado, seguramente) en las prácticas actuales de la Educación Física del nivel medio.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, *11*, (1), 131-144.

Archetti, E. (2016). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Ediciones Del Dragón.

Aréchaga, A. J. (2009). *El cuerpo y la reproducción social: Un estudio exploratorio acerca de cómo se reproducen las desigualdades sociales a través del cuerpo en la ciudad de La Plata* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata].

Barrancos, D. (2002). *Inclusión / Exclusión: historia con mujeres*. Fondo de Cultura Económica.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos.* Editorial Sudamericana.

Barrancos, D. (2011). Género y ciudadanía en la Argentina. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies, 41*, (1-2), 23-39.

Bejel, E. (2006). Amistad funesta de Martí: la "mujer hombruna" como amenaza al proyecto nacional. *Confluencia: Revista hispánica de cultura y literatura, 21*, (2), 2-10.

Belinche, M. y Panella, C. (2014). *Memorias de la universidad: Un relato fotográfico sobre la identidad de la UNLP*. Edulp.

Ben, P. (2000). "Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina argentina". En: Gil Lozano, F.; Pita, V. e Ini, M. (directoras), *Historia de las mujeres en Argentina*. Tomo 2 (pp. 253-267). Taurus.

Biagini, H. (compilador) (1999). *La Universidad de La Plata y el Movimiento Estudiantil desde sus orígenes hasta 1930*. Editorial de la UNLP.

Boscán Leal, A. (2008). Las nuevas masculinidades positivas". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *13*, (41), 93-106.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *La ventana*, *23*, 7-35.

Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.

Cattaruza, A. (2009). *La Historia de la Argentina. 1916-1955*. Siglo XXI.

Di Piero, Emilia (2017). Métodos de admisión a la educación y concepciones de justicia distributiva: representaciones docentes en una escuela secundaria tradicional en Argentina. *Andamios*, *14*, (35), 379-402.

Dogliotti, P. (2013). La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. *Hist. Educ.*, Santa María, *17*, (41), 139-158.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso.

Ellis, M. (1983). Similarities and differencies in games: A system for classification. *VV.AA. Teaching Team Sports*. Roma: Congreso AIESEP, 137-142.

Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización.* Siglo XXI.

García Bonafé, M. (2001). El siglo XX. La revolución deportiva de las mujeres. *Apunts, Educación Física y Deportes*, *2*, (64), 63-68.

Goellner, S. (1999). *Bela, maternal e femenina: imagens da mulher na Revista Educacao Physyca*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas].

Grasso, G. (1924). *Ética y responsabilidad médica*. Ediciones Espinelli.

Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE.

Kopelovich, P. (2021). *Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de masculinidades y feminidades en la enseñanza media* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/146220

La Cleca, F. (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Siglo XXI Editores.

Le Bretón, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión.

Legarralde, M. (2000). *Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos*. Ayudantía de investigación, Informe anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Inédito.

Louveau, C. (2007) “Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos?”. En Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) *Cuerpos dominados Cuerpos en ruptura*. Nueva Visión.

Martínez Mazzola, R. (2014). “Gimnasia, deportes y usos del tiempo libre en el socialismo argentino (1896-1916)”. En: Scharagrodsky, P. (compilador). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970* (pp. 275-299). Prometeo.

Molina Jiménez, I. (1996). De la historia local a la historia social: algunas notas metodológicas. En *Reflexiones*, *51*, (1), 19-27.

Navarro, L.; Pratto, J. (2016). “De-generando cuerpos: El Cestoball como deporte ¿Femenino?” En: 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada: Universidad Nacional de La Plata.

Ortube, M. (2001). Liceo “Víctor Mercante”. *Revista de la Universidad*, *32*, 150-153.

Pende, N. (1933). La biotipología en la educación de la mujer. *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, (16), 2-5.

Pellegrini Malpiedi, M. (2015). La feminidad en la Educación Física. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, *11*, (10), 215-228.

Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del 30). En: Ascolani, A. (coord.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223-239). Ediciones del Arca.

Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 – 1945).* Teseo.

Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance que se sabe incompleto. *Revista brasileira de História da Educação*, vol. 18. 1-16.

Reggiani, A. (2016). "Constitución, biotipología y cultura física femenina". En: Scharagrodsky, P. (coordinador), *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980* (pp. 127-159). Prometeo.

Sautu R.; Dalle, P.; Boniolo P.; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Scarnatto, M. (2010). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En Cachorro, G. y Salazar, C. (coord.). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones* (pp. 1-20). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Scharagrodsky, Pablo Ariel (2002/2003). En la educación física queda mucho "género" por cortar. *Educación Física y Ciencia, 6*, 103-127.

Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad. *Anthropologica*, *22*, (22), 63-92.

Scharagrodsky, P. (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp. 159-197). Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2008). Entre la histeria y la maternidad. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XIX. En: Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 105-135). Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2014). Masculinidades en movimiento en las clases de educación física argentinas, o acerca de cómo no quedar

en “off side”. En Piedra de la Cuadra, J. (compilador), *Género, masculinidades y diversidad: Educación Física, deportes e identidades masculinidades* (pp. 158-183). Octaedro.

Scharagrodsky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *37*, (2), 158-164.

Scharagrodsky, P. (2018). La constitución de la medicina deportiva argentina o acerca de cómo construir una de las primeras recordwoman. Argentina, décadas del ‘20 y ’30. *La Aljaba*, (22), 99-120.

Schoo, S. (2011). La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al Colegio Nacional. *Archivos de Ciencias de la Educación*, *5*, (5), 131-144.

Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la secundaria en Argentina: notas sobresalientes del siglo XX. *História da Educaçao, 22*, (55),18-37.

Southwell, M. y Galak, E. (2019). Democracias, estéticas, cuerpos y sensibilidades en los procesos educativos de la segunda mitad del siglo XX (Argentina). Pasado Abierto. *Revista del CEHis*., (9), 158-174.

Tedesco, J. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880 – 1900).* CEAL.

Vallejo, G. (1999). “«El culto de lo bello». La universidad humanista de la década del 20”. En: Biagini, H. (compilador). La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil desde sus orígenes hasta 1930 (pp. 113-141). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Vallejo, G. (2018). El hombre nuevo: representaciones culturales en torno a la masculinidad en la Argentina (1918-1976). *Cuadernos de historia contemporánea*, (40), 89-113.

Fuentes

Castiñeiras, J. (1938). Historia de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata: UNLP.

Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1930. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
Colegio Secundario de Señoritas. Plan de estudios de 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
Colegio Secundario de Señoritas (1937). Programa de gimnasia estética para 4°año. Plan 1934. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata. Actas del 30 de junio de 1936.
Diario *El Argentino*, 9 de noviembre de 1932. La Plata.
Diario *El Argentino*, 22 de septiembre de 1933. La Plata.
Diario *El Argentino*, 8 de noviembre de 1946. La Plata.
Diario *El Día*, 8 de noviembre de 1935. La Plata.
Diario *El Día*, 8 de noviembre de 1938. La Plata.
Gordon, E. (1938). Informe sobre las actividades del Centro de exalumnas. Carta dirigida a Juana Cortelezzi. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942). Boletín. Año 5, n°26.
Rodríguez Jurado, B. (1929). "Departamento de Cultura Física". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 1.
Rodríguez Jurado, B. (1930). "La Cultura Física en el Colegio". En boletín anual del Colegio de la Universidad de La Plata. Número 2.
Rodríguez Jurado, B. (1934). Informe del año 1933 sobre el desempeño del Departamento de Cultura Física de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Archivo histórico del Liceo Víctor Mercante.
Rodríguez Jurado, B. (1935). "El departamento de cultura física del Colegio Nacional". En Boletín de la Universidad Nacional de La Plata. Tomo XIX. Número 1.
Rodríguez Jurado, B. (1937). La cultura física en la universidad nacional de la plata. *Revista cultura sexual y física*.

Rodríguez Jurado, B. (1938). Informe del departamento de cultura física. Memorias e informes de las autoridades y de los profesores. Universidad Nacional de La Plata.

Taborda, S. (1921). Casa del estudiante en La Plata. *Revista de Filosofía*.

Universidad Nacional de La Plata (1910). Digesto.

Zeballos de Heredia, C. (1935). Memoria del Colegio Secundario de Señoritas de 1934. Colegio Secundario de Señoritas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Historización de reformas, debates y nuevas institucionalidades en secundaria y formación docente

El giro autoritario en la cultura escolar. El caso del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (1974-1976)

Talia Meschiany

Este capítulo presenta un recorte de la tesis de doctorado[1] en la cual me interrogo por el proceso de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico de la izquierda peronista en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los años 1973 y 1976, haciendo hincapié en una de sus instituciones educativas del circuito preuniversitario, el Colegio Nacional “Rafael Hernández”.[2] Desde una perspectiva que hace foco en la historia institucional, esta coyuntura puede ser dividida en dos etapas, una que se extiende entre mayo de 1973 y octubre de 1974, con una fuerte predominancia de actores universitarios ligados o que apoyan a la izquierda peronista[3] y, la otra, entre

[1] “El Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP. Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)” Dirigida por Sandra Carli y Co-dirigida por Ana M. Barletta.

[2] En adelante: CNLP

[3] Para una definición de izquierda peronista véase el trabajo de Tocho, F. (2020). Lógicas políticas en tensión: La Tendencia Revolucionaria del Peronismo y su participación en el gobierno constitucional de la provincia de Buenos Aires (1973-1974). Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

noviembre de 1974 y marzo de 1976[4], signada por la toma del control de la UNLP por parte de los grupos más reaccionarios del peronismo y su fuerza de choque, la Concentración Nacional Universitaria (CNU).[5]

La búsqueda y el diseño de diversas estrategias de regulación fue un punto central de las nuevas autoridades que comandaron la UNLP entre octubre de 1974 y marzo de 1976. En este aspecto, uno de los principales objetivos de la CNU y de aquello que, en términos generales, se reconoce como la derecha peronista[6], fue implementar un estricto régimen de control y vigilancia que será profundizado y exacerbado durante el transcurso de la última dictadura cívico militar. Este viraje hacia una cultura institucional más disciplinada permite pensar en la emergencia de un nuevo capítulo en la historia de la Universidad local, signado por lo que hemos denominado el giro autoritario.

---

[4] El 8 de octubre de 1974, la UNLP fue cerrada, intervenida por el P.E.N y custodiada por las fuerzas policiales en las diferentes unidades académicas. El 21 de noviembre se nombra al nuevo interventor y en marzo del año siguiente, se retoma la totalidad de las actividades académicas y administrativas.

[5] Si bien existen autores/as que ponen en cuestión una lectura del período en términos de una disputa entre la izquierda y la derecha peronista, ya que ocluye la posibilidad de pensar la participación de un vasto conglomerado de actores y organizaciones gremiales, así como la incidencia que esa lucha tuvo para el resto de la sociedad, en este trabajo circunscribimos el análisis al enfrentamiento intrapartidario del peronismo para reducir el foco y comprender el caso que se estudia en este trabajo.

[6] J. Besoky entiende por “derecha peronista” un conglomerado de actores que reivindican la figura de Juan D. Perón y María Estela Martínez de Perón y se enfrentan política e ideológicamente a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo y a la izquierda en general. Asimismo, la describe como una cultura política específica de un conjunto de organizaciones, líderes y publicaciones que desarrollaron su práctica en el interior o en los márgenes del Movimiento Peronista. Esta cultura política combinó elementos provenientes de cultura nacionalista y de otros de origen peronista, siendo sus principales rasgos el énfasis en el nacionalismo, en el revisionismo histórico, un marcado antisemitismo y anticomunismo y cierta preferencia por la acción directa y violenta en su enfrentamiento con la izquierda. Véase: Besoky, J. L. (2020). Violencia paraestatal en el Gran La Plata (1973-1976): el caso de la Concentración Nacional Universitaria (CNU).

En esta oportunidad, nos detendremos en este segundo período y retomaremos el análisis del Colegio a través del estudio de la imposición de formas autoritarias en la cultura escolar. Nos preguntamos: ¿qué tipo de estrategias autoritarias se implementan?, ¿cómo se incardinan estas prácticas en los sujetos educativos? y ¿cómo se relacionan con el contexto político social? Con el propósito de comprender la incardinación de formas autoritarias en la cultura de la escuela y los sujetos educativos analizamos las estrategias de disciplinamiento y control que se implementaron entre los años 1974 y 1976. A tales fines, escrutamos un conjunto de documentos escritos y fuentes orales que testimonian acerca del proceso de implementación de prácticas más punitivas y correctivas, que fueron determinantes en la experiencia escolar de los estudiantes secundarios del CNLP.

Por otra parte, la tesis recorre diversos campos teóricos y metodológicos que contribuyen a componer una historia de la educación apoyada en diversas piezas que dialogan entre sí. De este modo, los aportes de muchas historias se entrecruzan; la historia de la escuela y de la cultura escolar con la historia institucional, la historia reciente, la historia oral, la historia sociocultural, la historia de las sensibilidades y de las emociones, entre otras.

En este capítulo, presentamos sólo aquellos aportes que permiten situarnos en el segundo período que analizamos, para comprender el alcance de los hechos relacionados al avance del autoritarismo y la violencia en la UNLP y, particularmente, el CNLP. En síntesis, los apartados que siguen organizan la lectura de este texto del siguiente modo: una primera parte que da cuenta de las cuestiones teóricas y metodológicas y la segunda parte que relata el devenir de los acontecimientos relacionados con el avance de la derecha peronista entre 1974 y 1976.

I

Diálogos de la investigación: notas breves sobre cuestiones teóricas y metodológicas

Situada en el cruce de fronteras disciplinares del campo social, histórico y educativo, la tesis dialoga con los estudios sobre historia reciente, educación y memoria. Desde este horizonte de significados, parte de la premisa que sostiene que las instituciones pueden leerse a través de la experiencia y, como tal, en tanto instituciones de vida (Escolano, 2018; Remedi, 2004; 2008; Carli, 2012). A partir de este punto, el maridaje entre la perspectiva institucional y la historia oral resultó fundamental para urdir la escritura de una tesis sobre el Colegio Nacional "Rafael Hernández" en la coyuntura 1973-1976. Para ello, a partir de una amalgama de información de origen escrito y oral de la(s) memoria(s) se fue enhebrando la escritura de una historia -parcial y fragmentaria- del CNLP, basada en experiencias de vida.

La tesis se ubica dentro del conjunto de investigaciones empíricas que procuran comprender situacionalmente la historia de una institución educativa, basada en las perspectivas y las experiencias de los actores y en una valiosa documentación, casi desconocida hasta el momento, que se encuentra en los archivos del Colegio Nacional "Rafael Hernández", en Sala La Plata de la Biblioteca Pública Dardo Rocha (UNLP), el diario local *El Día* y documentación proveniente de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA). Como sostiene Gabriela Águila (2015), el principal aporte de los estudios de caso radica en el potencial explicativo que ellos mismos presentan, al achicar el foco y al hacer más denso el estudio y la explicación sobre un problema o tema específico pero, al mismo tiempo, permiten la construcción de una historia más integradora y global.

Una concepción de lo institucional que se liga a la experiencia de vida nos aleja de las interpretaciones objetivistas y funcionalistas que entienden a las instituciones como conjunto de normas ahistóricas y

trascendentes y nos acerca a su dimensión humana (Lourau, 2007). Así, proponemos un enfoque "desde adentro" y "desde abajo" de la cultura de la escuela, que recala en el punto de vista de los sujetos que la habitan cotidianamente; actores que encarnan proyectos, resisten, disputan y/o transforman los repertorios normativos; conformados por sujetos múltiples y heterogéneos, atravesados por conflictos, tensiones y determinaciones que persiguen lógicas y prácticas sociales específicas (Soprano y Bohoslavsky, 2010).

Esto significa que, al igual que otras, las instituciones escolares, producen una trama política, es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus marcos de representación, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras (Southwell y Rubio, 2017). Como señala I. Dussel (2005), "(las) prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, (dan) indicios sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad" (p. 1109). En esta tesitura, se señala que la escuela instaura un orden disciplinario que refleja lo que los órganos legislativos de la sociedad consideran como apropiado para el funcionamiento de las mismas, con lo cual, es posible advertir la relación cercana entre orden disciplinario escolar y el político.

En segundo término, esta forma de comprender lo institucional conversa con el enfoque sociocultural de la educación (Julia, 1995; Viñao, 2008) que atiende a la "memoria escolar", ya sea a través de la memoria de los/as sujetos, así como a través de las huellas de su cultura material. En este aspecto, la memoria escolar como categoría analítica nos permite penetrar el universo subjetivo y material de las instituciones educativas. Por esta razón, la escuela es, señala Agustín Escolano (2018), una institución construida a través de las prácticas que desempeñan los actores que cohabitan en ella y que se manifiestan en las materialidades que la conforman y que apoyan ese conjunto de

prácticas. Así, el autor plantea la necesidad de repensar el sentido y la significación de la escuela a partir de su cultura empírica en el contexto más general y holístico de una historia subjetiva de la experiencia.

El tercer campo de estudios con el que esta tesis dialoga es la Historia Reciente. Como ha sido señalado, no se trata sólo de una temporalidad relativamente cercana, sino que implica consideraciones más amplias acerca de la memoria y los efectos duraderos de pasados traumáticos (Levín, 2021; 2018; 2016; Jelín, 2017; Jensen, 2010; Janín, 2009).

En uno de los trabajos fundantes del campo de estudios sobre historia reciente en el país se establecía que se trataba

> más bien (de) un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa" (Franco y Levín, 2007, p. 33).

Otra de las cuestiones centrales que se señalaban era el carácter traumático de ese pasado, ligado a una violencia inédita desplegada en Argentina y el resto de los países del Cono Sur a través de regímenes represivos. Desde entonces, los trabajos que exploran la dinámica del trauma, el autoritarismo, la represión y la violencia han proliferado en los últimos años (Levín, 2021; 2018; Águila, 2016; Franco, 2012).

La bibliografía específica sobre el tema da cuenta de la necesidad de explicitar algunas nociones. Por ejemplo, Gabriela Águila identifica los tipos de violencia política, aquella identificada como insurgente o revolucionaria y otra, a la que especialmente hacemos referencia en este capítulo, relacionada con el autoritarismo y con la implementación de un conjunto de mecanismos represivos y coactivos por parte

del Estado, sus aparatos o agentes vinculados con él para eliminar o debilitar la acción adscriptiva de diversos actores sociales y políticos (Águila, 2016).

A partir de estas consideraciones conceptuales, sostenemos que el giro autoritario en la UNLP va más allá de los acontecimientos que se producen en la órbita de la "gran política" y lo entendemos, también, en términos subjetivos. Por ello hablamos de una subjetividad que ha sufrido en el cuerpo las huellas de la represión y la violencia. Nos acercamos, así, a una concepción ya clásica, pero pionera en este sentido que entiende la penetración capilar del autoritarismo en la vida cotidiana y en los/as sujetos (O´Donnell, 1997).

Según G. O'Donnell, el autoritarismo se erige, entonces, como una forma de ejercicio opresivo y represivo del poder político que se disemina a través de la escuela, la familia, el trabajo, entre otras instituciones pero que, además, recala sobre los individuos y sus cuerpos, produciendo un tipo de subjetivación traumática de la experiencia. Como se analizará más adelante, el año 1975 fue clave para comprender de qué modo el sector estudiantil del CNLP evoca los recuerdos de aquellos años a través de este tipo de vivencias asociadas al temor, el miedo y la persecución.

Los documentos escritos y las fuentes orales

La tesis se realizó sobre la base de entrevistas en profundidad a diversos actores educativos que, entre principios y finales de la década de 1970, se relacionaron con el CNLP, ya sea como docentes, estudiantes, no docentes y familiares, aunque, principalmente, nos hemos detenido en el sector estudiantil. La pregunta principal de la investigación es ¿de qué modo incidió en su experiencia escolar la coyuntura determinada por el enfrentamiento intrapartidario del peronismo? A partir de esta gran pregunta, fuimos abriendo y recorriendo diferentes caminos. Uno de ellos, el que tratamos en este capítulo, es el relativo a la segunda etapa y el avance de la derecha peronista.

Por otra parte, hemos analizado discursos de funcionarios de la cartera educativa nacional, de la UNLP y del CNLP, así como diversos reglamentos institucionales. Vale mencionar que hemos optado por una lectura histórica de estas narrativas es decir, los mismas se comprenden en los pliegues de la trama conformada por la dinámica institucional y el devenir de los acontecimientos signados por el avance de las fuerzas represivas del Estado y la implementación de un régimen cada vez más coercitivo y violento. En síntesis, la inscripción de las fuentes escritas en el contexto histórico es crucial para comprender la red de significados pedagógicos, sociales, políticos y culturales que las determinan.

II

Decíamos más arriba que la tesis investiga la dinámica de institucionalización y desinstitucionalización del programa político académico de la izquierda peronista en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre los años 1973 y 1976, haciendo foco en una de sus instituciones educativas del circuito preuniversitario de la ciudad, el Colegio Nacional "Rafael Hernández". Tal como ha sido ampliamente estudiado, esta coyuntura histórica se caracteriza por el enfrentamiento intrapartidario entre los sectores más progresistas y más ortodoxos del peronismo, pero, además, es un tiempo acelerado en el que se cruzan los ideales, los intereses y las luchas de, por un lado, las organizaciones político militares y, por otro, algunos actores de la sociedad civil fuertemente movilizados.

En el seno de esta democracia radicalizada, también es el momento donde surgen importantes apuestas de transformación cultural y, en el plano educativo, indicios de un proceso de democratización del nivel medio del sistema escolar a través de la abolición de mecanismos selectivos y la gratuidad de la enseñanza. Aquí se inserta el programa político académico que la izquierda peronista impulsa en la UNLP, entre mayo de 1973 y octubre de 1974. El 8 de octubre de ese mes,

grupos armados vinculados a la derecha peronista y a la CNU asesinan a dos representantes gremiales, Rodolfo Achem y Carlos Miguel[7], ambos funcionarios de la Casa de Altos Estudios, abriendo, así, un período de cierre de aquel proyecto transformador de la UNLP.

Este hecho dramático ocasionó la renuncia masiva, frente a escribano público, de 77 autoridades y el inicio de un ciclo de persecución y asesinatos a miembros de la comunidad educativa ligados a la izquierda y a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo, un nuevo flujo de cesantías amparado en la Ley de Prescindibilidad y el cese de las actividades académicas y administrativas (Barletta, 2018). Desde entonces, vinieron los días aciagos, con una fuerte presencia policial en el edificio del Rectorado y en diversas unidades académicas, dando inicio a lo que se reconoce como la antesala del Terrorismo de Estado en la Universidad local.

Los años previos

La mayoría de los hombres y de las mujeres entrevistadas para la tesis nació entre mediados y finales de la década del cincuenta. Su niñez y adolescencia se desarrollaron en un mundo en el que se produjeron profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, originadas en el transcurso de la segunda posguerra. La misma supuso un cambio en los patrones de poder y autoridad tradicionales,

---

[7] Rodolfo Francisco Achem (1941-1974), había sido uno de los miembros del grupo fundador de la Juventud Peronista platense y formó parte del gremio de los trabajadores de la UNLP –ATULP desde 1971. Antes de asumir el cargo de Secretario de Supervisión Administrativa, que ocupó entre el 30/5/73 al 7/10/74, se había desempeñado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Carlos Alberto Miguel (1944-1974), médico veterinario, antes de asumir como Director del Departamento Central de Planificación de la UNLP entre el 30/5/73 y el 7/10/74, fue el Secretario de Asuntos Académicos de la Facultad de Ciencias Veterinarias. Los dos funcionarios venían siendo amenazados por la Alianza Anticomunista Argentina (la "Triple A"), según consta en el diario: Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad local, (9 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y p. 17

hecho que incidió significativamente sobre el comportamiento y los sentimientos entre los hombres y las mujeres, los padres y los hijos, los jóvenes y los adultos, que vieron, desde entonces, modificadas sus relaciones mutuas.

En esta brecha, una de las novedades más significativas del período fue la irrupción del mundo juvenil, un actor considerado, hasta entonces, fuera de la esfera pública (Hobsbawm, 1995).

La emergencia de este segmento social de la población generó, como señala V. Manzano (2017), que la década de 1960 fuera propicia para reinventar las normas y costumbres que reglaban las prácticas cotidianas y para crear nuevas formas de relación social, donde las concepciones sobre el amor, la familia, el matrimonio y el sexo, pusieron en tensión los patrones tradicionales de autoridad y el vínculo entre generaciones (Cosse, 2010).

Como parte de los sectores medios que se expanden hacia mediados del siglo XX, estos jóvenes crecieron cuando las posibilidades de acceso a la escolaridad se multiplicaron considerablemente en la mayor parte del mundo. En este aspecto, en nuestro país, asistimos a la expansión del sistema educativo en su conjunto y, consecuentemente, al acceso casi universal de la escolarización mínima de casi todos los/as niños/as y adolescentes argentinos/as (Manzano, 2017).

Para el decenio 1964-1973, en el plano nacional, el estudiantado del nivel medio había aumentado un 54% y el universitario casi un 80%, siendo la provincia de Buenos Aires la que más crecimiento demográfico estudiantil había demostrado. Hacia 1960, la ciudad de La Plata contaba con una población cercana a los 340.000 habitantes y, en la década de 1970, había aumentado a 400.000. La estructura de población por edades determinaba el mayor índice de población en los grupos que oscilaban entre los 15 y 29 años, producto de la evidente migración estudiantil al área platense.

Así como la vida de estos jóvenes estuvo atravesada por los grandes cambios sociales y culturales de la segunda posguerra, también se

vieron afectados por las transformaciones políticas. En nuestro país, el "Mayo francés", las luchas anticoloniales en el llamado Tercer Mundo y las revoluciones en Latinoamericana, principalmente la Revolución Cubana, y, a nivel local, la proscripción del peronismo luego del golpe de Estado de 1955, incidieron directamente sobre la politización estudiantil y las opciones por la lucha armada. Determinados hechos históricos fueron señeros en su militancia y contribuyeron a desplegar una sensibilidad particular hacia los problemas sociales. Además del "Cordobazo" (1969) y el Golpe de Estado en Chile (1973), el que más ha resonado en las entrevistas fue la "Masacre de Trelew" (1972). Los estudios sobre pasado reciente y los que particularizan en la "Nueva Izquierda" sitúan el origen de las movilizaciones estudiantiles en el marco más amplio de las resistencias a la dictadura de Onganía, Levingston y Lanusse (1966-1973). En efecto, este campo de estudios coincide en señalar que, luego del Golpe de Estado de 1966 y particularmente desde 1969, la ola de protestas juveniles se multiplica de la mano de la lucha obrero estudiantil (Bonavena, 2012).

En el caso de la UNLP, un conglomerado de agrupaciones estudiantiles y docentes se fueron acercando al peronismo en la década de 1960; esta aproximación culminó entre los años 1970 y 1972 con la conformación de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN)[8], una agrupación en la que confluyeron actores pro-

[8] La FURN, gestada en 1966, constituyó una de las primeras manifestaciones medianamente organizadas del peronismo en la Universidad platense de la época que, a su vez, estrechó fuertes lazos con sectores barriales y sindicales, como la Juventud Peronista y el Movimiento Revolucionario Peronista. Según los estudios, se caracterizó por un discurso fuertemente antiliberal, en línea con la tradición del revisionismo histórico y el "pensamiento nacional" y, al menos en sus inicios, por una impugnación del pensamiento marxista, entendiendo que desde esa perspectiva se negaban las peculiaridades de la realidad del país. Más tarde, se vincularía con Montoneros y la Juventud Universitaria Peronista. Respecto de la JUP, la misma se presentó públicamente en agosto de 1973, a partir de la fusión de dos agrupaciones estudiantiles de tendencia peronista: la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) y el Frente de Agrupaciones Eva Perón (FAEP). Esta fusión resultaba del correlato, en

venientes de las corrientes reformistas, socialcristianas y peronistas que, a partir de 1973, asumieron la conducción de la universidad local. (Lanteri y Meschiany, 2021; Barletta; 2018; Simonetti, 2002; Lanteri, 2009; Barletta y Tortti, 2002; Ramírez, 1999).

En el CNLP, según los testimonios, hacia finales de la década de 1960 y principios de 1970, es plausible reconocer un proceso de politización en ciernes, donde conviven jóvenes que empiezan a acercarse a la izquierda, otros grupos más independientes, algunos peronistas (de izquierda y derecha) y también trotskistas. Para entonces, comienza a organizarse de modo casi clandestino la militancia dentro del Colegio e, inclusive, mencionan las reuniones que se hacían para organizar el centro de estudiantes, llamada la "comisión pro centro". Todavía estaba vigente la Resolución de La Torre de 1936, refrendada en 1943, que cercenaba la actividad política en las escuelas secundarias. En 1973 y 1974, la lucha se dirimía entre la Corriente de Izquierda Secundaria (CIS-PCR) y la Unión de Estudiantes Secundarios (UES-JUP), las agrupaciones que contaban con la mayor cantidad de simpatizantes.

Durante los años previos a la reapertura democrática de 1973, los estudiantes secundarios se movilizaron en todo el país. En la ciudad de La Plata, y en particular para las escuelas de la UNLP, dos fueron los hechos altisonantes: una marcha en oposición a la reforma educativa que proponía "la escuela intermedia"[9] y la detención por fuerzas policiales de una alumna del Bachillerato de Bellas Artes, con apenas 16 años de edad[10], militante de la agrupación Tendencia Revolucionaria Socialista (TERS), quien se manifestaba junto con otros miles de

el ámbito universitario, de la unificación de dos organizaciones armadas: las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR) y la organización Montoneros, a partir de la incorporación de la primera a la segunda. Véase Lanteri (2009).

9 Véase: Draghi, M. J. (2022).

10 Adaptación de entrevista telefónica realizada por la autora a Marcela Maillmman, 30 de abril de 2022.

estudiantes secundarios y universitarios a favor del ingreso irrestricto en las universidades.

Cuando, finalmente, las nuevas autoridades de la UNLP, ligadas a la Tendencia Revolucionaria del Peronismo (TR) asumieron hacia finales del mes de mayo, la vida cotidiana del CNLP se vio alterada por el despliegue de un conjunto de acciones que movilizaban a distintos segmentos de los tres claustros (profesores, no docentes y estudiantes); en particular, un estado asambleario permanente, tres tomas de las instalaciones del Colegio (una en 1973 y dos en 1974), recurrente suspensión de clases, elecciones directas, participación en mesas de trabajo, movilizaciones y manifestaciones callejeras.

Como lo recordó Luis Velasco Blake[11], exalumno del CNLP, entre 1970 y 1974:

> En el ´72 había politización, en el ´73 estalla y en el ´74 ya es el desmadre, no hay autoridad. Hay una falta de poder, ¿no? Yo tengo esa sensación del Colegio (...) Cuando estábamos en 4° (1973) ya era bastante quilombo y cuando estábamos en 5° (1974), quilombo total. El Colegio era un alucine. En 1974 hubo 80 días de clase, nada más (…) Yo creo que el colegio pasó a ser un sitio sin ley, hacíamos lo que se nos cantaba las pelotas (2011).

Las luchas gremiales más destacadas del claustro estudiantil giraron en torno a las expresiones anticontinuistas, en contra de las autoridades que provenían de la dictadura, las movilizaciones a favor de relajar las reglas del vestuario, la demanda por las reformas en los planes de estudio, entre otras. Este estado de agitación permanente proporcionaba una experiencia peculiar: la sensación de estar vivien-

[11] Egresó de la Escuela Anexa "J.V. González de la UNLP. Cursó el Colegio Nacional entre 1970 y 1974. Exmilitante PCR, detenido desaparecido durante un mes en la ex comisaría 5ta. de la ciudad de La Plata, vivió en el exilio, en España, que combinaba con viajes a la Argentina. Falleció en Madrid, en el año 2020. Además, fue un testigo clave en los Juicios por la Verdad.

do un estado de libertad y autonomía de tal magnitud que les permitía habitar la escuela de un modo distinto, en el que se ponían en cuestión no sólo los parámetros tradicionales de autoridad, sino el conjunto de las normas que hasta entonces habían regulado la cultura de la escuela, especialmente la horizontalización de los vínculos pedagógicos.

La politización de las prácticas escolares y la radicalización de los sujetos educativos preocuparon a las autoridades nacionales y universitarias, que buscaron restablecer la disciplina y el orden en las instituciones escolares. Los párrafos que presentamos a continuación nos permiten registrar la pretensión de poner freno al estado de movilización y protesta y la aspiración de buscar canales de reencauzamiento del orden institucional.

Rodolfo Agoglia, el rector interventor de la UNLP entre mayo de 1973 y marzo de 1974, declaraba enfáticamente:

> Esta intervención exhorta a todos los que integran los distintos estamentos de la Universidad (estudiantes, docentes y no docentes) a asumir plena conciencia del valor y significado de los momentos actuales y a empeñar todos sus esfuerzos para evitar situaciones que alteran el normal desarrollo de la institución, en el marco de los fines ya señalados. En consecuencia, toda perturbación que afectara el orden y la disciplina internos con que se trabaja en nuestra casa de estudios sería contraria al interés nacional universitario y a los grandes objetivos que persigue el pueblo argentino (1973, Diario *El Día*, p. 5).[12]

Por su parte, el exministro Jorge Taiana, a menos de un mes de haber asumido el nuevo gobierno, dejaba abiertamente manifiesta su posición ante las tomas de los edificios escolares por parte de los estudiantes secundarios y universitarios:

> En los primeros días he considerado que es un fenómeno natural, producto del júbilo, de la expansión juvenil, y un poco de la situa-

[12] Exhortó a la Universidad a "evitar situaciones que afecten el normal desarrollo de la institución".

> ción comprimida de toda la sociedad argentina después de tantos años de dictadura, pero a medida que avanzaron los días, era indispensable restaurar el orden en todas las universidades y (...) Como soy enemigo personal de la violencia, siempre he condenado la violencia y la ocupación de edificios universitarios, considero que constituyen, bajo un gobierno constitucional, una agresión importante a los principios republicanos (...) el proceso revolucionario nacional debe hacerse dentro de un marco de orden social. El orden, la jerarquía y la disciplina deben restaurarse de inmediato. En clima de caos y anarquía nadie puede estudiar ni trabajar (1973, Diario *El Día*, p. 5).[13]

Si en el fragmento anterior es posible reconocer cierta ambigüedad, marcada por el "júbilo de la expansión juvenil" y la necesidad de restablecer el orden, al inaugurar el ciclo lectivo de 1974 no queda margen para la duda:

> Las actividades de las agrupaciones estudiantiles deberán realizarse sin alterar el normal funcionamiento de las unidades escolares y los miembros de las comisiones y subcomisiones deberán reunirse sin afectar su asistencia a clase (…) No se admitirán demandas de asambleas de grupos que se atribuyen representaciones que no les corresponden ni de miembros de instituciones cuyos fines no sean los que invocan los peticionantes. No se realizarán actos y celebraciones que no figuran en el calendario escolar único. La difusión en el establecimiento de carteles, afiches, avisos o impresos deberá contar con la autorización del rector o director (...) Es fundamental que el personal directivo tenga previstos los medios de acción para actuar con serenidad y firmeza ante medidas de fuerza que impidan la actividad escolar y que preste la debida atención a todo acto indisciplina que se insinúe por leve que parezca ya que puede constituirse en el origen de situaciones más graves. Atento

[13] Los vejámenes y la violencia son y serán rechazados, dijo Taiana al pronunciarse contra las ocupaciones.

> a que existen reglamentariamente procedimientos adecuados para hacer llegar a la superioridad inquietudes o reclamaciones, el rector o director deberá actuar sobre la base del principio de que toda medida de fuerza es ilegítima (...) tomará las medidas necesarias para establecer el orden, determinar las responsabilidades y aplicaciones correspondientes de conformidad con la reglamentación vigente (1974, Diario *El Día*, pp. 1-3).[14]

Los fragmentos de los tres discursos de los altos funcionarios de la cartera educativa y de la UNLP dan cuenta del desborde de los límites de una democracia radicalizada, en la que se buscó por diferentes canales el reencauzamiento de ciertos márgenes de autoridad, en una coyuntura histórica donde se acrecentaba la violencia política, el enfrentamiento intraperonista, las opciones por la lucha armada, la persecución y el asesinato de obreros, estudiantes y militantes de izquierda.

El giro autoritario en la UNLP

Si bien la CNU venía operando en la UNLP (y en la ciudad) a través de una seguidilla de actos violentos, atacando y persiguiendo a militantes y organizaciones de izquierda durante los años previos, quedó claro que a partir de octubre de 1974 emprendieron un proyecto aún más ambicioso y decidido: la reconstrucción universitaria (Carnaghi, 2021; 2016). Para lograrlo, debían tomar el control de la UNLP y hacerse cargo de la conducción de la Casa de Altos Estudios.

Pedro José Arrighi[15] fue el rector interventor responsable de materializar ese proyecto sobre los pilares del autoritarismo, la represión, la

---

[14] Taiana inauguró el ciclo escolar.

[15] Pedro José Arrighi (1916 - 1986) Se graduó en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA; ocupó varios cargos públicos entre 1944 y 1955. Fue rector interventor de la Universidad Provincial de Mar del Plata entre el 12 de marzo de 1974 y el 23 de abril de 1974, así como interventor de la UNLP entre noviembre de 1974 y agosto de 1975, momento en que se alejó del cargo para asumir como ministro de Educación de la Nación, hasta el 24 de marzo de 1976.

persecución, la violencia y una férrea disciplina correctiva. Su gestión contaba con el apoyo del sector más reaccionario y conservador del peronismo, que articulaba, como señala J. Carnaghi (2016), el poder desplegado por el exgobernador de la Provincia de Buenos Aires, V. Calabró, la Triple A, la Unión de Obreros Metalúrgicos (UOM) y, a nivel universitario, con la fuerza política de la CNU de La Plata y Mar del Plata, así como con el aval de la Concentración Nacional de Estudiantes Secundarios (CNES). El nuevo interventor se autodefinía como nacionalista, católico y antimarxista; valoraciones que podemos encontrar en las bases ideológicas sobre las que se apoyó el giro autoritario en la Universidad.

La nueva conducción sostenía que durante el bienio 1973-1974 la Universidad había estado sumergida en un "caos interno", y que sólo una política que implantara el "orden", la "paz", la "autoridad" y la "jerarquía", lograría sacarla de esa situación. Arrighi consideraba que era necesario ejecutar una serie de medidas orientadas a "producir una limpieza moral" (según sus propios términos) en todos los ámbitos de la Universidad Nacional de La Plata. Con el propósito de edificar una Universidad más autoritaria en términos del control y disciplinamiento dirigida a toda la comunidad educativa, principalmente hacia los estudiantes, dispuso la clausura de los centros estudiantiles y la prohibición del proselitismo político, apoyándose en el controvertido artículo quinto de la "Ley Taiana"[16] y en la reforma del Código Penal de la Nación.

El ojo del huracán: el giro autoritario en el Colegio Nacional "Rafael Hernández"

Yo tengo la sensación de que en ese año (1975), medio Colegio se fue. Los padres sacaban a los chicos del Colegio porque era

[16] Se refiere a la ley de universidades nacionales N° 20.654, promulgada en marzo de 1974. Este artículo prohibía el proselitismo político dentro de las universidades.

el ojo del huracán. El Comedor Universitario y las Facultades alrededor, era todo el tiempo una bomba de tiempo. Tiroteo, bomba, secuestro.[17]

Entre el cuerpo directivo que asumió la conducción del CNLP se encontraban dos figuras claves de la relación entre el personal de la Universidad y el aparato militar: Juan Antonio Stomo, como vicerrector del Turno Mañana, y Miguel Ángel “el cacique” Maldonado, designado en Turno de la Noche. Diferentes investigaciones históricas y periodísticas los sitúan en las filas del aparato represivo legal e ilegal, junto con algunos preceptores relacionados con la CNU de nuestra ciudad y de Mar del Plata, personajes que hoy en día se hallan juzgados por cometer crímenes de lesa humanidad. El primero es conocido por denunciar a un grupo de estudiantes militantes y por su participación en la “La noche de los lápices”[18] y, el segundo, por su estrecha relación con el cuerpo de la policía de la provincia de Buenos Aires y con la CNU.[19]

El giro autoritario dentro del Colegio fue crucial para el conjunto de jóvenes que empezaron a cursar entre 1972 y 1974 y que egresaron en plena dictadura. Como hemos señalado previamente, estas

---

[17] Fragmento de un testimonio de una mujer que cursó en el CNLP entre 1974 y 1978. Entrevista realizada por la autora en La Plata, 17 de enero de 2020.

[18] Ya como responsable de la dirección del establecimiento educativo, J. A. Stomo participó del interrogatorio y la posterior detención a un grupo de estudiantes producido hacia fines de agosto o principios de septiembre de 1976. En los documentos institucionales del Colegio, analizados hasta el presente, no se encontró ningún rastro respecto de la ausencia y/o reincorporación de los alumnos secuestrados. Tras ser citados por Stomo, fueron interrogados dentro del Colegio por personal vestido de civil, cuatro estudiantes: Eduardo Pintado, Víctor Vicente Marcasciano, Pablo Pastrana (militantes comunistas) y Cristian Krause. El 8 de septiembre, fue secuestrado Gustavo Calotti, estudiante del Colegio Nacional, militante hasta 1975 de la UES y posteriormente del PRT-ERP. El 15 de septiembre, se produjo el secuestro de Claudio de Acha, militante de la UES en el Colegio Nacional, quien continúa desaparecido.

[19] Véase: Cecchini, Daniel “Prontuario de un psiquiatra impune” (diciembre 2021)

generaciones recuerdan el año 1975 por el cruento cambio de rumbo que se produjo en términos de un mayor disciplinamiento. Frente a esta nueva coyuntura, la experiencia de los estudiantes se volvió particularmente vulnerable, a tal punto que los recuerdos surgen con sensaciones y emociones vinculadas al temor, al miedo y al trauma; es decir, a un tipo de violencia que Beatriz Janín identifica como: "una irrupción desmedida, en el quiebre de lazos, en el desconocimiento del otro como tal". La violencia, en términos de la autora, puede entenderse "como deshumanización, como descualificación, como no-reconocimiento" (2009, p. 15). En síntesis, la violencia política producía otro tipo de violencia, la subjetiva, que se conjugaba con el despliegue de una violencia política y social creciente.

Tal como sostienen Ramírez y Merbilhaá (2015), el año 1975 es uno de los más difíciles de relatar para quienes estudian la historia reciente de nuestro país. Gobernado por María Estela Martínez de Perón, estaba inmerso en una ola de movilizaciones populares, protestas obreras, acciones guerrilleras y múltiples tensiones en el seno mismo del peronismo. El Estado de Sitio ya regía desde finales de 1974 y junto con la Ley de Seguridad (Ley 20.840) sancionada en septiembre, el aparato represivo del Estado asesinaba a referentes políticos, sociales, gremiales y religiosos, con apoyo de organizaciones paramilitares como la Triple A y la CNU, integradas en parte por miembros de las fuerzas de seguridad que, en muchos casos, también les garantizaban zonas liberadas para actuar (Franco 2012; Cecchini 2013).

Aquel año comenzó con el "Operativo Independencia"[20] y siguió con una serie de medidas que acentuaron el rol de las FFAA en la lucha "antisubversiva" y tuvieron a su cargo la coordinación de la represión

---

[20] Se conoce con ese nombre al Decreto presidencial de Isabel M. de Perón que otorgaba el poder a las FFAA de "neutralizar y/o aniquilar" el accionar de lo que se definía como "elementos subversivos" en la Provincia de Tucumán. El foco de la represión fueron principalmente las organizaciones del ERP (Ejército revolucionario del pueblo) y Montoneros.

del conflicto político y social interno (Ramírez y Merbilhaá, 2015, Franco, 2012).

En otro plano, durante la gestión de Ivanissevich primero[21] y la de Arrighi después[22], ambos a cargo de la Cartera Educativa Nacional durante el gobierno de M. E. Martínez de Perón, se profundizaron las medidas represivas orientadas a disciplinar a los estudiantes secundarios y universitarios. Entre los años 1974 y 1975, tal como señala V. Manzano, se restringieron los canales de sociabilidad de los jóvenes y el control se impuso sobre la sexualidad, la vida cultural y la participación política, con el propósito de "restaurar la autoridad" y sancionar la "anarquía" y el "caos", que atentaban contra "el mantenimiento del orden, la disciplina, las jerarquías, el estudio y el trabajo productivo" (Manzano, 2017).

Como mencionamos previamente, durante el año 1975, el protagonismo de las organizaciones paraestatales fue clave en el proceso de intensificación de la violencia y, para el caso de la UNLP, la CNU fue uno de los principales actores de este período, no sólo en la universidad sino en la ciudad de La Plata y más allá de sus propios límites. J. Besoky señala, en este sentido, su vinculación con el aparato represivo clandestino que, según el autor, actuó, a la postre, como un escuadrón de la muerte que mantuvo estrechos vínculos con la Secretaria de Inteligencia (SIDE) y el gobierno de la provincia de Buenos Aires (Besoky, 2020).

En este contexto, los alumnos y alumnas de la UNLP y, con ellos, los estudiantes del Colegio Nacional, volvieron a las aulas en marzo con un escenario urbano que mostraba a las fuerzas policiales en las inmediaciones de las diferentes unidades académicas.

---

[21] Oscar Ivanissevich ocupó la cartera educativa nacional en dos períodos. El primero, durante el primer gobierno peronista, entre 1948 y 1950. El segundo, entre agosto de 1974 y agosto de 1975.

[22] Pedro J. Arrighi estuvo a cargo del Ministerio de Educación entre agosto de 1975 y marzo de 1976.

Antecedentes

Es posible asumir que la depuración ideológica (Franco, 2012) dentro del Colegio haya comenzado en 1974, antes, incluso, que se cerraran las puertas de la UNLP en octubre de ese mismo año. Uno de los principales objetivos de la CNU y la derecha peronista fue desmovilizar cualquier tipo de politización e implementar un estricto régimen de control, que será profundizado y exacerbado desde 1975 y durante el transcurso de la última dictadura cívico militar. El objetivo de despolitizar a los estudiantes y sus prácticas escolares traía consigo la configuración de un nuevo sujeto educativo vaciado de su impronta militante pero, también, de su autonomía y de su libertad. En este sentido, en 1974, una medida drástica es tomada por las autoridades como estrategia de disciplinamiento: crear una nueva división, 5to "11". De este modo, pretendían reunir en este curso a los estudiantes que se consideraban "más revoltosos" y a varios militantes, principalmente de la UES y de la CIS.

Según el registro de exalumnos del Colegio Nacional, egresaron 22 estudiantes de esa nueva comisión, de los cuales varios de ellos fueron víctimas del Terrorismo de Estado y algunos continúan desaparecidos. Otros, en cambio, han sufrido los avatares y la crudeza del exilio. Ellos fueron: Julio Álvarez (detenido desaparecido el 29 de junio de 1978), Horacio Cid de La Paz (sobreviviente); Abel Vigo (detenido desaparecido a los 20 años, el 30 de julio de 1976) y Alfredo Reboredo (detenido desaparecido el 29 de enero de 1977).

Por otra parte, a partir de una Nota a la Presidencia de la UNLP con fecha del 25 de abril de ese mismo año, el vicerrector, Adolfo Pallaro[23], solicitó al rector normalizador, Camperchioli[24], el desplaza-

---

[23] Adolfo Héctor Pallaro (1915-1998). Ingresó al Colegio Nacional como profesor de Física el 1° de octubre del año 1946 hasta el 16 de marzo de 1956, año en que fuera dejado cesante por la "Revolución Libertadora" (Res. 259/56). El 27 de junio de 1974 fue designado vicerrector del turno mañana con funciones de Dirección del Colegio (Res 434/73).

[24] Nacido en la Capital Federal en 1912, Camperchioli tenía un prolífico currí-

miento de nueve miembros del personal auxiliar docente hacia otras dependencias de la UNLP. El motivo de dicha solicitud se basaba en la necesidad de establecer el orden dentro del Colegio. Entre la nómina presentada, hoy, se encuentran detenidos desaparecidos: Juan Carlos Daroqui, 12/09/77; Beatriz Angélica Ronco 9/06/1977 y Guillermo Soibelman, 30/08/1977[25]. Además, se encuentran en los listados dos preceptores que también militaban en agrupaciones de la izquierda.

Asimismo, un proyecto de reglamento interno pergeñado en octubre de 1973 para implementar al año siguiente, establecía nuevas medidas de control con el propósito de intervenir directamente sobre el comportamiento de los estudiantes. Este cuerpo normativo, como el resto de los documentos que se analizarán más adelante, se comprende a la luz de los acontecimientos que, en el momento en que se producen, hacen al orden institucional pero, además, a lo que está pasando política y culturalmente en la sociedad. Por ello, no resulta paradójico que este reglamento pretenda reforzar medidas disciplinarias más correctivas y punitivas, si se lee junto con el estado de movilización constante y alteración de los márgenes de lo posible en la dinámica de la cultura escolar.

---

culum académico y profesional de carácter nacional e internacional. Al momento de asumir como rector, se desempeñaba en la Facultad de Ciencias Médicas en las cátedras de Psiquiatría de la UNLP y de Psicología Criminal en la Universidad Católica Argentina. Su doctorado en Medicina lo obtuvo en 1937, en la UBA. En la Universidad de Roma se doctoró como Criminólogo Clínico. Egresó de la UBA como Médico legista y Médico psiquiatra, se desempeñó en la Universidad del Litoral. Tiene una considerable cantidad de producciones escritas y conferencias dictadas en el país y en el mundo. Declarado cesante en 1956, fue reincorporado en 1973 en la UNLP. Véase: Confirman el nombramiento del Dr. Camperchioli como rector de La Plata. (29 de marzo de 1974), *El Día*, p. 5.

[25] Los dos primeros eran militantes del Movimiento Revolucionario 17 de octubre; Soibelman, por su parte, lo hizo primero en el Grupo Universitario Socialista. luego en la JUP y Montoneros.

Los sentidos autoritarios del orden disciplinario

Como sostienen Abbattista y Carnaghi (2014), el proyecto gubernamental de los sectores más ortodoxos del peronismo se articulaba alrededor de una trama fuertemente nacionalista, cuya finalidad principal consistía en el "rescate espiritual de la República". El lenguaje se cargaba de componentes esencialistas y trascendentes, que buscaban crear una nueva moralidad (despolitizada). Para este fin, se apelaba a recursos emocionales como, por ejemplo, la argentinidad y la patria. En esta tarea, resultaba fundamental distinguir al "enemigo interno" a los fines de imponer un nuevo orden moral (Franco, 2012). En de declaración de Arrigui, podemos leer:

> En la convicción de que la familia constituye el sólido basamento de nuestra sociedad para la cual trabajan todas las instituciones organizadas del país, hacemos propicia esta ocasión para dirigir un llamado a la conciencia de padres y responsables a fin de que vigilen más de cerca la actividad de sus hijos, evitando así situaciones desagradables que no están en el ánimo de la Intervención producir, tales como sanciones o cierre de unidades académicas. (…) Sirva esto de apelación a los reales sentimientos de nacionalidad y argentinidad que alientan la labor de todos aquellos que junto al pueblo trabajan para lograr en nuestra Argentina la normalidad política, social y económica como así también la pacificación tan ansiada como necesaria (UNLP Sala La Plata. Res. 49, 29/11/1974).

Con el mismo discurso que se iba instalando en la sociedad argentina, anclado en una visión organicista, apoyada en el integrismo católico y un nacionalismo cargado de componentes esencialistas y morales, Juan Antonio Stomo expresó en un acto alusivo al 25 de mayo de 1810, en 1975:

> ¿Qué puede enturbiar la paz y el júbilo del espíritu y qué puede reprochar su conciencia? Simplemente la sensación de no haber cumplido con la patria, pero ¿cómo se cumple con la patria? (…)

> Pensamos que no solo honrándola en sus símbolos y respetándola en sus tradiciones, sino también dignificándola en el resguardo de sus instituciones fundamentales y engrandeciéndolas con el trabajo honesto de todos los días. Con fe y con esperanza, con Dios, de manera que todos podamos convertir dedicados a nuestras tareas de enseñar, aprender y trabajar en un estado de orden y tranquilidad que debe distinguir al país...Por eso pensamos que es dable pedir a todos, con humildad, que ofrezcamos nuestro corazón y nuestra voluntad para velar por las instituciones que nos legaron los mayores por la dignidad de las instituciones que representan la convivencia espiritual moral y social para que la dedicación de los argentinos , sin exclusión, en unidad nacional se traduzca en la manifestación dinámica más luminosa de la sabiduría, destinada a conducir al niño al adolescente al joven y al hombre de nuestro tiempo hacia su meta de paz y prosperidad. Con Dios, con el amor de nuestros próceres y con nuestra inmaculada Bandera Nacional, símbolo de libertad y justicia (1975, Diario *El Día*, p.5).[26]

El párrafo prolongado que citamos reúne y sintetiza los tópicos que venimos analizando hasta aquí, orientados a reforzar, a través de categorías extrapolíticas y esencialistas un tipo de jerarquía de carácter social, cultural y educativa (por las instituciones que nos legaron los mayores); las referencias a la religión como eje de la conducta individual y colectiva actúan como soporte de un orden social natural y armónico, donde cada uno cumple una función (Con fe y con esperanza, con Dios, de manera que todos podamos convertir dedicados a nuestras tareas de enseñar, aprender y trabajar). En el mismo sentido ubicamos la connotación que se le adjudica a la dimensión de la "patria", que recurre al apego a la nación a través de sentimientos afectivos y emocionales tendientes a producir un tipo de disciplinamiento moral.

---

[26] Se realizó en un acto en el Colegio Nacional de la Universidad, (26 de mayo de 1975).

Para concluir, es posible sostener que la enunciación de los mensajes con un tono moralizante estaba claramente destinada a impartir un orden dentro de la institución educativa. A ellos se sumaban otras estrategias que abarcaban desde ampliar y fortalecer las estructuras disciplinarias y producir un cuerpo disciplinario que profundiza las obligaciones, las sanciones y los deberes.

Los preceptores

Además de un cuerpo directivo vinculado a las fuerzas represivas del Estado Terrorista, en marzo de 1975, tal como recuerdan los/as estudiantes, la designación de los preceptores de Mar del Plata ligados a la CNU se hizo efectiva a través de las Res. N° 31/75. A partir de entonces, las experiencias estudiantiles marcan este año como una ruptura en el modo de relación entre preceptores y alumnos/as, coincidente con el “desplazamiento de los tipos de izquierda” (según expresaron algunos/as egresados/as). Este reemplazo jugó un rol capital en lo que denominamos el “giro autoritario”, caracterizado por el viraje desde una experiencia ligada a la libertad hacia otra de opresión y encorsetamiento de la vida escolar. Según los testimonios, a partir de entonces se ejerció sobre el estudiantado un nuevo tipo de disciplina que, en el presente, es reelaborado a través de la sensación de temor. Esta experiencia sensible, en línea con lo que plantea B. Janín (2009), ha dejado marcas en el cuerpo como “agujeros de pensamiento” y resurge como “memoria de un terror que insiste en permanecer” (p.16).

La mayor persecución ejercida por los preceptores de la CNU y por las autoridades del Colegio sobre los estudiantes, especialmente sobre los militantes (en consonancia con la UNLP), provocó que algunos adolescentes tuvieran que abandonar su trayectoria escolar.

El testimonio que sigue, de una mujer que por entonces militaba en la UES y más tarde formó parte de la organización político armada Montoneros, ilumina acerca de la experiencia del exilio, debido a la persecución de la CNU:

> Yo curso entre el ´72 y el ´76, pero, yo no terminé. Unos meses me fui a un Industrial, porque ahí (en el Colegio) ya estaba la CNU. Había dos cuestiones. Una, que después de la intervención de Ivanissevich, todos los compañeros estábamos muy perseguidos y, la otra cuestión, es que, nosotros habíamos definido como cuestión política, dentro de la UES, que la prioridad para nuestra inserción eran los colegios industriales. Entonces yo me fui. Entre el avance de la derecha en el Colegio y la decisión política de pasarnos a los industriales, me fui al de 7 y 32, pero bueno, después se puso muy pesado en La Plata, y ahí me voy al Conurbano. En julio del ´76, ponele, me voy al Conurbano (Adaptación de entrevista realizada por la autora en la ciudad de La Plata, 14/07/2017).

Una ex estudiante, que no se reconocía como parte de ninguna de las agrupaciones políticas, también tuvo que abandonar el Colegio por la persecución y por el cambio en las pautas académicas:

> (Entro en el ´73 pero), yo en el ’76 me voy del Colegio (…) Yo no hice 5to año en el Colegio Nacional, yo hice de 1ro a 4to en el Nacional (…) El ´76 fue un año muy complicado, no solamente políticamente para el país, sino, también, para mi familia, porque tuvimos varios allanamientos y en el ’76, a fines del ’76, en octubre, tuvimos un allanamiento de una patota de la marina, y mis hermanas se fueron a España. Fue un allanamiento re duro, con tipos de civil y disfrazados con pelucas y esas cosas, como andaban las patotas. Y ese año yo, bueno, fue difícil terminarlo, y me llevé 3 materias. Y ese año, por decreto bajaron [la cantidad de materias previas] en marzo (Terminé en otro Colegio). (Adaptación de entrevista realizada por la autora en la ciudad de La Plata, 14/07/2017).

El poder abusivo que ejercían los preceptores sobre el estudiantado puede comprenderse a partir del siguiente testimonio:

> Me acuerdo que estaba en 4° año, me quedo en el buffet, no sé por qué [porque] ese año iba muy temprano al colegio (…) Subo a la división. La consigna para subir a la división era que, cuando terminaban de tocar el timbre, ya tenías que estar adentro de la división. Yo llego cuando termina de sonar el timbre, yo entro, a la división y (el preceptor) me dice: “tiene ausente”. “Ay, no, si me viste que estaba en el buffet, siempre llego temprano”. “Tiene ausente”, “Pero no, por favor”. (Todavía) Me veo ahí, diciéndole delante del escritorio y él me mira y me dice: “Soy represor fascista, me lo impiden mis principios”. Y yo me fui a sentar con un cagazo que ni te digo, y lo volví a encontrar en el ´77 en la Facultad. Él estudiaba Agronomía, no sé si se habrá recibido o qué, y lo encuentro cuando voy a dar esa materia, y dice “sí, somos viejos conocidos” (Adaptación entrevista realizada por la autora, en La Plata, 19/06/2018).

La crueldad de un régimen disciplinario, que en la experiencia escolar de los/as adolescente del Colegio resultaba sorpresiva e inédita, queda demostrado en el relato de la misma mujer:

Había un preceptor que era de la CNU, con pelo ondulado que se engominaba y cuando nos mandábamos alguna macana, nos sacaba al patio, a la galería, afuera, y nos ponía en penitencia y nos hacía poner así (en ese momento la entrevistada se colocó en cuclillas y colocó sus brazos extendidos mirando a la pared) ¡Te imaginás, 15 años! Y nos aplicaba la disciplina militar.[27]

---

[27] Los castigos y los malos tratos a los que fueron sometidos los estudiantes fueron tema central en las páginas dedicadas a temas educativos en el diario *El Día*. El periódico tomó nota de las denuncias de los padres y las madres del Liceo V. Mercante. “Unos 100 padres (…) puntualizaron (…) su inquietud por las denuncias formuladas por los alumnos de 4° y 5° año en relación con el trato disciplinario que reciben (…) Los estudiantes se han quejado por abuso de la autoridad por parte de los celadores”. Al día siguiente, la prensa recogió el guante, nuevamente, en una nota acerca de los hechos ocurridos en el Liceo, dando lugar a la denuncia de los progenitores, que declaraban: “desde el inicio del ciclo lectivo el alumnado fue objeto, por parte

Las diferentes voces son testigos de una experiencia escolar ligada a las formas autoritarias que comienzan a expresarse a través de la represión y la violencia. Este viraje tuvo su correlato en la emergencia de un cuerpo reglamentario destinado a expandir un orden institucional más disciplinado.

La normativa disciplinaria

El clima de mayor disciplinamiento y opresión que sintieron los jóvenes cuando regresaron a las aulas en marzo de 1975 puede rastrearse en los textos normativos destinados a regular los comportamientos dentro del Colegio. Estos documentos resultan fuentes de primer orden para realizar una investigación en historia sociocultural de la educación que, como expresa Dominique Julia (1995), nos remite al análisis de las prácticas dentro de la escuela.

La imposición de pautas de vigilancia se dirige tanto hacia la regulación de los comportamientos, relativos al orden escolar, así como a los gestos, a los modos de actuar y de ser (en la escuela, en el mundo, en la familia, etc.). Tal como sugieren las investigaciones en estética escolar, aquéllas no resultan extrañas a la normativización de las prácticas y a la formación de sujetos sociales (Pineau, Serra y Southwell, 2017).

La vestimenta

El proyecto de reglamento que se diseñó en 1973 para implementarse en 1974 y que, en los hechos[28], no se implementó, establecía

de celadores, de un trato anormal, que comprendía amenazas y ofensas (…) algunos agredidos físicamente por parte de un llamado cuerpo de defensa del Liceo". Véase: La situación en el Liceo V. Mercante, (16 de abril de 1975), *El Día*, p. 5 y Quejas de padres por actitud de celadores en el Liceo, (17 de abril de 1975), *El Día*, p. 5.

28 Irregular actividad docente en los colegios de la universidad, (4 de abril de 1974), *El Día*, p.5.

Hacia principios del año 1974, la cartera educativa nacional establece nuevas formas de vestir en las escuelas secundarias del país. Finalmente, por una resolución del Ministerio de Cultura y Educación de principios del mes de mayo, se dejó sin efecto

nuevas pautas para el uso de la ropa en las escuelas secundarias. En 1975, el cuerpo normativo vuelve sobre el tema con más éxito. Ya en dictadura, es un punto indiscutible de la disciplina escolar. En un trabajo reciente, Carolina Ojeda (2022) ha estudiado los reglamentos escolares en los colegios secundarios de la UNLP y ha hecho alusión al Colegio Nacional. En diálogo con este trabajo, aquí sólo haremos mención a algunas cuestiones clave relativas a la experiencia de la imposición de un orden autoritario a través de los cuerpos. Como expresa Inés Dussel (2019) el vestuario escolar es un objeto constitutivo de la experiencia de la escolarización, que demarca distintos márgenes de libertad y autonomía.

Al preguntarle al responsable juvenil de la CIS por la estética escolar, respondió: "¿La estética escolar? Éramos guerrilleros. Yo, por lo menos, era guerrillero: campera verde, borceguíes, vaqueros gastados, pelo largo". Otro estudiante, simpatizante de una agrupación menor dentro del Colegio en aquel entonces, la Franja Morada, hizo alusión a la vestimenta según las agrupaciones políticas. Por eso no es casual la apelación a las alpargatas como símbolo de identificación estética del momento:

> (La) cuestión ideológica (estaba) muy candente, ¿viste? Porque, además, hay una cosa, hasta estéticamente la cosa era visible. El que era militante de izquierda, se arropaba como tal, se vestía con borceguíes, al estilo del Che. Entonces un PST, iba con chaqueta verde y los borceguíes. Yo tenía pelo largo. La vestimenta, algunos por ejemplo, se vestían con un poncho, por la idea de cantar el folk, ¿viste? La cosa popular. O venir en alpargatas. Vos pensá,

---

la exigencia sobre el uso de vestimenta en los establecimientos escolares dependientes del Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica. Según esta resolución, no se tendría en cuenta algún color en particular en los sacos, pantalones, medias, camisas, zapatos y no se exigiría el uso de corbatas para los varones ni vinchas para las mujeres, a los fines de aliviar la situación socioeconómica de muchas familias argentinas. Véase: No habrá exigencias especiales en el uso de ropas especiales, (3 de mayo de 1974), *El Día*, p.5.

> pasamos del ’72, venir en saco y corbata, a venir en alpargatas. Era parte de la estética y de la rebeldía (Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 23 de mayo de 2018).

En 1975, el cambio en el aparato disciplinario sobre los cuerpos a través de la vestimenta y la experiencia de la obturación de la libertad fue recordado por una estudiante mujer:

> Yo entré en el ´74. Imagínate, todos los colegios de La Plata con guardapolvo o uniforme. En el Nacional íbamos vestidos de hippies. Yo, minifalda, remera de colores, vinchas, flores en la cabeza. Muy raro, porque no era lo que uno tenía en la cabeza de lo que era un Colegio Secundario (...) Pasamos de estar en este caos hippie que te decía a…Yo tenía que ir con guardapolvo largo, abajo de la rodilla y los varones con pelo corto y saco y corbata. Nosotras sin pintura. ¿Entendés que pasamos de esa hippie con vinchas de colores a las monjas de pelo atado y guardapolvo? Nos hacían parar al lado del pupitre y el preceptor nos controlaba y los varones se escondían la colita pero los mandaban a cortarse el pelo ¡Me acuerdo de eso! (Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 23 de mayo de 2018).

Los fragmentos reunidos hasta aquí sirven para comprender, como dice P. Pineau (2017) que la escuela como máquina disciplinadora puede resultar, por ello mismo, también, una “maquinaria estetizante”. Una máquina que, además, imparte códigos morales. Como señala el autor, en tanto dispositivo de ordenamiento, clasificación y jerarquización de experiencias sensibles, también la escuela es considerada como una “moral práctica”, que guía las formas de actuar de los sujetos en forma individual o colectiva.

El aseo y el decoro

Ángela Aisenstein (2007) sostiene que los textos normativos funcionan como textos pedagógicos, ya que expresan la voluntad

de enseñar modales legítimos. Además de operar e intervenir sobre los cuerpos en su exterioridad, sobre la vestimenta, era necesario desplegar una disciplina omnipresente, capaz de abarcar la dimensión interna del sujeto y conducir procesos de individuación más sutiles, más abstractos, que actuarán sobre los gestos, sobre los modos de ser y de actuar. En este sentido, el proyecto de reglamento de 1974 establecía que:

- (Se prohíbe a los alumnos) Proferir expresiones groseras, dar gritos o silbidos, escribir en las paredes, pisos, puertas y ventanas. Estacionarse en las entradas y vestíbulos, fumar y permanecer con la cabeza cubierta en el establecimiento y realizar todo acto reñido con la moral.

En el reglamento de 1975, se consideraban faltas serias:

- Fumar
- No observar la limpieza en el aula
- Desaliño en la persona
- Presentarse sin haberse rasurado (los varones)
- Inscribir en materiales, paredes, bancos, muebles, libros, mapas, etc.
- No respetar la higiene

En el reglamento de 1976 se establece que es obligación de los estudiantes:

- Concurrir a clase aseado y con la indumentaria que detalla

Varones: saco azul con la insignia correspondiente al Colegio; pantalón gris (excepto vaqueros) camisa blanca y corbata celeste, zapatos o mocasines color marrón oscuro o negro

Mujeres: guardapolvo blanco con la insignia correspondiente al colegio, recto y prendido adelante, largo por debajo de las rodillas, medias y mocasines de color marrón oscuro o negro. Se permitirá el uso debajo del delantal de pantalón azul liso (excepto vaqueros)

El espacio y el tiempo

La regulación del tiempo y el espacio resultan constitutivos del disciplinamiento escolar. Como sostiene Julia Varela,

> contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y de objetivación (1992, p. 8).

Desde este enfoque, es posible comprender que las intenciones de fijar los cuerpos en el espacio y de cercenar el movimiento son medidas que pretenden direccionar un proceso de disciplinamiento. Como se puede observar a partir del siguiente testimonio, la libertad y la autonomía en los años previos a 1975 habilitaba a los estudiantes a circular por espacios hasta entonces reservados a las autoridades. Según un ex militante de la UES, que entró a cursar en el Colegio en 1970 y su último año transcurrió en 1974, decía:

> Después empezó la cosa de fumar delante de los profesores, de tutearnos; había profesores que eran "compañeros", entonces, de golpe en el recreo (el vicerrector, Quitegui, nos decía) "Vengan che, ustedes 4" (Íbamos a la Dirección y nos decía) "Che, ¿qué pasa con este (docente)?" Y nosotros (los estudiantes) "Hay que hacerlo mierda". Era como que arreglábamos ahí, (en la Dirección) (Adaptación de entrevista realizada por la autora en La Plata, 23 de mayo de 2018).

Es posible suponer que la prohibición de agruparse en galerías, de circular por el Colegio, de no entrar a las aulas que no sean las correspondientes, tenía el propósito de fijar los cuerpos en el espacio, intervenir sobre las libertades de movimiento y restaurar la cadena espiralada del orden jerárquico en los vínculos pedagógicos.

El proyecto de Reglamento de 1974 establece las siguientes prohibiciones:

- Entrar en aulas distintas de las cuales a cada cual corresponde y permanecer en ellas o la propia durante el recreo

- Agruparse en galerías, patios o puertas del Colegio mientras funcionan las clases

- Ausentarse del Colegio fuera de clase. El Rector o Vicerrector darán el permiso

En Reglamento de 1975 consideraba faltas leves y graves:

- Ausencia masiva un día de clase
- Eludir clases
- Entrar tarde al curso
- Retirarse del establecimiento antes del aviso del preceptor
- Entrar en ausencia de personal a la Preceptoría, Gabinetes o cualquier oficina del colegio.

En 1976 estaba prohibido:

- Entrar en las aulas distintas de las que a cada cual corresponde y permanecer en ellas durante los recreos
- Agruparse en galerías, patios, o puerta del Colegio mientras funcionen las clases
- Ausentarse del Colegio durante las horas de clase

En tanto una de las obligaciones era:

- Asistir puntualmente a clase y conducirse en la misma con aplicación y compostura, ocupando el asiento que a cada uno le indique

Las diferentes narrativas de los/las alumnos/as y los funcionarios nos permiten comprender que el cambio que registramos en el plano de la experiencia, también resulta plausible reconstruirlo y constatarlo en el plano de la reglamentación escolar, a través de la cual se edifica un nuevo perfil de estudiante, más disciplinado, más obediente, más controlado.

Progresivamente, con el correr de los años de la dictadura, aquellas pautas sobre el cuerpo y el comportamiento que comienzan a gestarse en 1975, se regulan de forma cada vez más autoritaria, más coercitiva, a través de un conjunto de normas, expresadas en términos ya no sólo como "sanciones" sino en tanto "prohibiciones" y "obligaciones", que cercenan gradualmente las libertades y las van sometiendo a un orden jerárquico mayor que homogeneiza y normaliza la vida cotidiana de la escuela y la de sus miembros.

En síntesis, el Colegio Nacional opera como un "lugar de inscripción" donde se despliegan procesos de subjetivación y se construye la experiencia institucional de los sujetos educativos (Remedi, 2008). La historia institucional así entendida, vincula la lógica de las normas y las reglas con la historia de los acontecimientos y la vida de los hombres y las mujeres que las conforman. Como hemos analizado, los reglamentos expresan determinadas representaciones culturales respecto del orden, los roles y las funciones que hacen a la dinámica escolar pero también pueden leerse en ellos algunas claves de comprensión más amplia sobre las visiones del mundo social en su conjunto. De allí es que reconocemos el carácter político que adquieren estas escrituras institucionales.

Conclusiones

Las líneas desarrolladas en este capítulo tuvieron el propósito de recorrer la configuración de lo que hemos llamado el giro autoritario en la UNLP y en el Colegio Nacional "Rafael Hernández", en el período 1974-1976. En este sentido, fue crucial el momento en que la CNU le arrebató la conducción de la Universidad local a la izquierda peronista. Como sostiene J. Carnaghi,

> La Concentración Nacional Universitaria (CNU) fue la organización de derecha más activa en el mundo universitario platense y, a su vez, la que más decididamente accionó con el propósito de dar marcha atrás a la gestión iniciada por Rodolfo Agoglia al frente de esta casa de altos estudios en mayo de 1973 (2021, p. 119).

A partir del aporte de investigaciones recientes, que estudian las formas y los sentidos de las disputas políticas durante el tercer gobierno peronista, comprendemos que "el giro autoritario" mantiene un estrecho vínculo con una violencia comprendida en dos sentidos: 1) en tanto que no funciona como una anomalía de la política, sino como una de sus dimensiones constitutivas (Cernadas y Lenci, 2021)

y 2) en tanto una violencia subjetiva que se instala en el cuerpo "como deshumanización, como descualificación, como no-reconocimiento." (Janín, 2009, p. 15). Desde este punto de vista hemos optado por un abordaje de las problemáticas que cruza el análisis de los fenómenos históricos con el de las prácticas, los relatos y los soportes escolares (los reglamentos, la vestimenta, los discursos) que, interrelacionados entre sí, referencian mecanismos organizadores y reguladores de los cuerpos, los espacios, los vínculos, que se tejen en la escuela y que atienden a un ordenamiento social y moral específico que, sin duda, la trasciende.

Referencias bibliográficas

Águila, G. (2015). Las escalas de análisis en los estudios sobre el pasado reciente: a modo de introducción. En *Avances del Cesor*, *XII*, (12).

Águila, G. (2016). Modalidades, dispositivos y circuitos represivos a escala local/regional: Rosario 1975-1983. En G. Águila, S. Garaño y P. Scatizza (Cood). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente Argentina. Nuevos abordajes a 40 años del Golpe de Estado* (pp.353-378). FAHCE-UNLP.

Aisenstein, A. (2007). Los cuerpos: *parecer para ser*. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante Editorial.

Barletta, A. M. (2018). 1972-1974: Apuntes sobre un legado invisibilizado. En: La Plata, 1972-1974, pp. 11-29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5162/pm.5162.pdf

Barletta, A.M. y Tortti, M. C. (2002). Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización de la vida universitaria. En Krotsch, P. (Comp). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. Ed. Al Margen.

Barletta A. M. y Cernadas, J. (2021). Argentina, 1973-1976: de la "democracia integrada" al terrorismo de estado. En Cernadas, J. y

Lenci, L. (Coords.). *Futuros en pugna: Protagonismos, dinámicas y sentidos durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)*. Universidad Nacional de La Plata. https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/%20libros/catalog/book/189

Besoky, J. L. (2020). Violencia paraestatal en el Gran La Plata (1973-1976): el caso de la Concentración Nacional Universitaria (CNU). En D. Lvovich (Comp.). *Políticas públicas, tradiciones políticas y sociabilidades entre 1960 y 1980: desafíos en el abordaje del pasado reciente en la Argentina*. UNGS.

Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (Eds.). (2010). *Un Estado con rostro humano: Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad).* Prometeo.

Bonavena, P. (2012). (5 al 7 de diciembre de 2012). *El movimiento estudiantil secundario: del golpe de Onganía al Cordobazo*. En VII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Carnaghi J. L. (2021). La militancia derechista en la Universidad Nacional de La Plata: el caso de la Concentración Nacional Universitaria. En Cernadas, J. y Lenci, L.

Carnaghi J. L. (2016). *Nacionalistas, católicos y peronistas. Auge, afianzamiento y reconfiguración de la Concentración Nacional Universitaria (CNU) La Plata, 1955-1974* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1255/te.1255.pdf

Carnaghi J. L. y Abattista, L. (3-5 de diciembre 2014). *La "depuración oficial" en las políticas educativas: la gestión Ivanissevich en el Ministerio de Educación de la Nación y su impacto en la UNLP*. En VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata. Argentina.

Cecchini, D. (2013). *La CNU. El terrorismo de Estado antes del Golpe*. Miradas al Sur.

Cecchini, D. (2021). *Prontuario de un psiquiatra impune*. Miradas al Sur.

Cosse, I. (2010). *Pareja, Sexualidad y Familia en los años sesenta*. Siglo XX.

Draghi, M. J (2022). Posiciones y trabajos docente en la Argentina entre 1966 y 1974. En Legarralde, M. R. (Coord.). *Educación, historia reciente y memoria: Investigaciones y aproximaciones metodológicas.* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 1). https://doi.org/10.24215/978-950-34-2168-0

Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *10,* (27), 1109-1121.

Dussel, I. (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. En *Educar em Revista*, *35,* (76), 13-29.

Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la Educación emocional*. Visión Libros.

Franco, M. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión"*, 1973-1976. FCE.

Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del Siglo XX*. Crítica.

Janín, B. (2009). La violencia en la estructuración subjetiva. *Cuestiones de infancia*, *13*, 15-33. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/804

Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jelín, E. (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social.* Siglo XXI.

Jensen, S. (2010). Los historiadores, los testigos y el pasado reciente. Acerca de los límites de lo decible en el territorio del exilio. En *Studia Historica, Historia Contemporáne*a, *28*, 125-149. http://revistas.usal.es/index.php/0213-2087/article/view/8047/8709

Lanteri, M. (2009). *Los pasos previos. El largo proceso de conformación de la JUP en la Universidad Nacional de La Plata (1960 – 1973)*. En XII Jornadas Interescuelas Departamentos de Historia. San Carlos de Bariloche. Argentina.

Lanteri, M. y Meschiany, T. (2021) Proyectos en disputa: la Universidad Nacional de La Plata entre 1973 y 1976. En: Cernadas, J. y Lenci, L. (Coords.). *Futuros en pugna: Protagonismos, dinámicas y sentidos durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/%20libros/catalog/book/189

Levín, F. (2016). El problema del sentido en la historia argentina reciente. Apuntes teórico-metodológicos para el estudio de los procesos sociales de subjetivación de la experiencia del terrorismo de Estado. *Papeles de Trabajo*, *10* (17), 148-160. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92253

Levín, F. (2018). *Tramas del pasado reciente argentino: historia, memoria y transmisión* (Comp). Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Levín, F. (2021). Trauma e historia. Reflexiones desde la trastienda. *Sociohistórica*, *47*, https://doi.org/10.24215/18521606e130

Lourau, R. (2007) *El análisis institucional*. Amorrortu.

Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. FCE.

Meschiany, Talia (2023) El Colegio Nacional “Rafael Hernández” de la UNLP. Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976) [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/0907MeschianyT.html

O´Donnell, G. (1997). Democracia en Argentina. Micro y macro. En *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismos y democratización.* Paidós.

Ojeda, C. (2022). Régimen de apariencia y cuerpos generizados en los colegios universitarios de la Universidad Nacional de La Plata. En: Galak, E. (Coord.). ¿Qué e*ducación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?: Una agenda de investigación*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 2). https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/208

Pineau, P., Serra, M. Silvia y Southwell, M. (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna: estudios sobre estética escolar*. Buenos Aires, Biblos.

Ramírez, A. J. (1999). Radicalización y peronización de los universitarios: el caso de la UNLP (1969-1974). *Cuadernos del CISH*, *4* (5). https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHv04n05a08

Ramírez, A. J. y Merbilhaá, M. (Eds.). (2018). *Memorias del BIM: Biografías. Las víctimas de la Fuerza de Tareas 5 en La Plata, Berisso y Ensenada* (2a ed. revisada y aumentada). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Memorias del BIM; 2). https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/127

Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En Remedi (Coord). *Instituciones educativas. Sujetos, historia, identidades.* Plaza Valdés.

Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas*. 1959-1977. Universidad de Zacatecas.

Simonetti, M. F. (2002). *Tocar el cielo con las manos: La actividad política de la FURN en la UNLP durante 1966-1973* [Tesis de

Grado, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.659/te.659.pdf
Southwell, M, Higuera Rubio, D. (2017). Jóvenes y formas de lo político en las escuelas secundarias argentinas. *CPU-e. Rev. Investigación Educativa*, (24), 27-53.
Tocho, F. (2020). Lógicas políticas en tensión: La Tendencia Revolucionaria del Peronismo y su participación en el gobierno constitucional de la provincia de Buenos Aires (1973-1974) [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115206/Documento_completo.pdf?sequence=1
Varela, J. (1992). Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En *Nrvitta d, 1. elurarerin*. Ilúm. 298 (1992). Ihigs. 7.29. 7.
Velazco Blaque, L. (2001). *Una historia sencilla*. Caballo de Troya.
Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación (pp.83-118). En Juan Mainer (Coord.) *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Universidad de Zaragoza/Prensas Universitarias de Zaragoza.

Fuentes

Publicaciones del Diario *El Día*.
Secuestraron y asesinaron a dos funcionarios de la Universidad local, (9 de octubre de 1974), *El Día*, p. 1 y p. 17
Exhortó la Universidad a "evitar situaciones que afecten el normal desarrollo de la institución'' (4 de octubre de 1973), *El Día* p. 5.
Los vejámenes y la violencia son y serán rechazados, dijo Taiana al pronunciarse contra las ocupaciones, (17 de junio de 1973), *El Día*, p. 5
Taiana inauguró el ciclo escolar (8 de marzo de 1974), *El Día*, p.1. y p. 3.

Confirman el nombramiento del Dr. Camperchioli como rector de La Plata, (29 de marzo de 1974), *El Día*, p. 1 y p. 5.

Se realizó un acto en el Colegio Nacional de la Universidad, (26 de mayo de 1975), *El Día*, p. 5.

La situación en el Liceo V. Mercante, (16 de abril de 1975), *El Día*, p. 5.

Quejas de padres por actitud de celadores en el Liceo, (17 de abril de 1975), *El Día*, p. 5.

Irregular actividad docente en los colegios de la universidad, (4 de abril de 1974), *El Día*, p. 5.

No habrá exigencias especiales en el uso de ropas especiales, (3 de mayo de 1974), *El Día*, p. 5.

La Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial: Estructura, agentes y definiciones sobre políticas públicas para la enseñanza media en la Argentina (1865-1938)

María Asunción Iglesias

El capítulo presenta los avances de la investigación en desarrollo, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, que tiene como objetivo analizar la conformación de la inspección de enseñanza media[1] en la Argentina desde sus inicios en 1865 como Inspección de Colegios Nacionales, hasta 1938, momento en el que la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial se consolida como estructura burocrática para el gobierno del nivel. Se trata del primer organismo dedicado a la inspección de la educación que se dio

---

1 En este trabajo se utilizarán los términos "educación media" o "nivel medio" vigentes durante el período en estudio, para referirse a la estructura del nivel en su totalidad, esto es, colegios nacionales y liceos de señoritas para la formación de bachilleres, escuelas normales para la formación de maestros y maestras y establecimientos de enseñanza especial, que involucraron industriales y comerciales, además de las escuelas de artes y oficios y escuelas profesionales de mujeres (en estos dos últimos casos, la titulación no habilitaba para el acceso a la universidad). Con la expresión "educación secundaria" se alude a colegios nacionales y liceos de señoritas, así como a los planes de estudio de bachillerato, tal como se utilizaba en la normativa del período en estudio.

el Estado argentino, creado bajo la dependencia del entonces Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, para observar y dirigir las instituciones de nivel medio que se fundaban en las provincias, de acuerdo a las atribuciones conferidas por la Constitución Nacional de 1853. Con el correr de los años, la Inspección General tendrá injerencia en la regulación de establecimientos de enseñanza secundaria, normal, comercial, industrial, escuelas de artes y oficios y escuelas profesionales de mujeres en todo el territorio del país.[2]

Varios autores abordaron el estudio de la inspección desde la expansión del sistema educativo argentino, en general con mayor hincapié en la instrucción primaria que en el nivel medio. Los trabajos de González Leandri (2001), Legarralde (2007), Southwell (2011, 2015) y Schoo (2014) avanzaron en el conocimiento de la conformación de los cuerpos de inspectores de distintos niveles de la burocracia educativa y contextualizar su surgimiento a la par de los saberes disciplinares pedagógicos asociados a instituciones particulares de formación, entre ellas la escuela normal, y en la capacidad de apropiarse de espacios de definición de políticas en el Estado. En lo que atañe a la inspección del nivel medio, hemos analizado la conformación del cuerpo de inspectores de enseñanza media en la coyuntura del Plan Rothe, teniendo en cuenta sus funciones, historia y profesionalización (Iglesias, 2017).

En diálogo con estos trabajos, las preguntas de investigación giran en torno a los saberes del estado, la construcción de ciertos sentidos de la inspección de enseñanza que trascienden lo estrictamente pedagógico y pueden ser compartidos o no con otros cuerpos de inspección

[2] Los establecimientos de nivel medio dependieron del gobierno nacional hasta la sanción de la Ley 24.049, por la que las escuelas secundarias fueron transferidas a las provincias y Ciudad de Buenos Aires. Se trata de un extenso período que abarca más de cien años, atravesado por cambios en la estructura del sistema educativo, en la configuración y sentidos dados a la enseñanza media, y regulado por numerosa normativa, en el que la inspección varió también en su conformación, agentes y funciones.

conformados durante el período[3], cuya mirada construye sentidos de lo estatal desde la particularidad y especificidad que ofrece la experiencia de expansión de un nivel educativo, no obligatorio, fuertemente asociado a los emprendimientos de particulares y de corporaciones como la Iglesia. Se trata de historiar la construcción de un quehacer estatal, a partir de las trayectorias de sus protagonistas, sus historias y formación, en el marco más amplio de la conformación de una burocracia educativa a escala nacional.

Estos interrogantes anclan en una serie de conceptos que colaboran en la definición de los límites teóricos, pero son lo suficientemente flexibles como para permitir la entrada a fenómenos que no hubieran sido contemplados al inicio de la investigación. Adhiriendo a la conceptualización que propone el neoinstitucionalismo histórico, en la comprensión de procesos posibles de analizar a partir del registro empírico y desde la comprensión del Estado como un “sistema complejo que estructura los resultados y la naturaleza de los conflictos colectivos” (Fontaine, 2015, p. 103), producto de su devenir histórico y no neutral, el estudio de la conformación de la burocracia educativa argentina, y en particular, el cuerpo de inspectores para la enseñanza media, permite establecer relaciones posibles entre las instituciones y los individuos, e identificar asimetrías de poder y su reparto desigual entre distintos agentes. En este sentido, la categoría de “burocracia” bajo la cual se circunscribe la labor de los inspectores permite reconocer las características comunes de la inspección con otros cuerpos surgidos a partir de la consolidación del Estado nacional en el contexto de la ampliación continua de sus atribuciones, proceso que se puede rastrear desde finales de siglo XIX.

[3] En el último tercio del siglo XIX, a la par que la inspección para la enseñanza media, se conformaron diversas agencias para la inspección de la enseñanza primaria: inspectores técnicos para Capital y territorios nacionales dependientes del Consejo Nacional de Educación, inspectores nacionales en provincias, inspectores para la enseñanza primaria dependientes de los gobiernos provinciales (Legarralde, 2007)

En el caso del sistema educativo argentino, la profesionalización del cuerpo docente comienza a debatirse desde los inicios de su conformación y se prolonga durante buena parte del siglo XX. Ello determina ciertas características de la burocracia educativa en general y del cuerpo de inspectores en particular. Es por ello que el concepto de "profesionalización", en los términos definidos por Sarfatti Larson, en tanto "conjunto de formas históricas concretas que establecen vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables" (1989, p. 209) se vuelve una herramienta de importante valor teórico al momento de establecer los rumbos de la conformación del cuerpo de la Inspección General y de los mecanismos a través de los cuales sus agentes monopolizan progresivamente las decisiones sobre el gobierno del nivel medio.

Finalmente, es posible identificar una serie de "cuestiones", en los términos de Oszlak y O'Donnell (1995), que hacen al gobierno de las instituciones del nivel y que definirán asimismo el perfil de la inspección. Se hará hincapié en tres de ellas: la matriz disciplinar, que otorga a la inspección una lógica particular al momento de establecer patrones de organización de las tareas y de los puestos docentes; el principio de libertad de enseñanza en los términos asumidos por la dirigencia política en la Argentina que define la injerencia del estado sobre los colegios particulares a través de la mirada de la inspección y, finalmente, el carácter selectivo del nivel que también introduce rasgos propios al momento de pensar las intervenciones de la inspección en materia de enseñanza y disciplina.

Por tratarse de la presentación de avances, aquí se hará hincapié en dos de los objetivos específicos del trabajo de tesis, a saber, la descripción del proceso de apropiación, delimitación y monopolización de atribuciones por parte del cuerpo de inspectores de enseñanza media, en el contexto general de la conformación del sistema educativo y del nivel medio en particular; y la identificación de los fundamentos, cambios y permanencias en los criterios de reclutamiento y requisitos

de ingreso a la inspección que moldearon al cuerpo de inspectores de nivel medio durante el período en estudio.

Se relevaron documentos oficiales, resoluciones, decretos y leyes, informes estadísticos, surgidos de la labor del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en general y de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en particular. Se trató de identificar aquella normativa que impulsó cambios en la estructura de la Inspección, tales como criterios y condiciones de acceso, funciones y obligaciones, entre otros posibles.

A fin de recuperar aquellos registros biográficos y de trayectorias profesionales necesarios para dar cuenta de un panorama de la Inspección General y sus agentes en cuanto a la titulación, procedencia, pertenencia institucional de diverso tipo sean o no estatales, que representan evidencia del paso de los agentes de la Inspección por ciertos circuitos que exceden al ministerial, se trabajó con material recuperado de repositorios digitales, bibliotecas, prensa periódica, archivos de particulares y de organismos estatales.

Desde el punto de vista de la organización de la inspección, se define aquí una periodización en tres etapas: la primera, desde la designación del primer inspector de colegios en 1865 hasta la sanción del primer reglamento Orgánico de la Inspección en 1892 que institucionaliza definitivamente la inspección como atribución del estado nacional; un segundo momento, que va desde ese año hasta 1922, en que la reglamentación complejiza la estructura y funciones de sus agentes, y de allí hasta 1938, cuando se consolida la Inspección como el organismo para el gobierno del nivel.

Etapa fundacional de la inspección para la enseñanza media (1865-1892)

Luego de la nacionalización del Colegio de Ciencias Morales en 1863 que dará origen al Colegio Nacional de Buenos Aires[4] y la im-

[4] Para la historiografía argentina, la década de 1860 representa un tiempo dedicado a establecer instituciones nacionales estatales en un territorio que hasta hacía

plementación del plan de estudios dictado para esa institución en los colegios del Uruguay (Entre Ríos) y Monserrat (Córdoba), el gobierno nacional bajo la presidencia de Mitre, creó cinco colegios nacionales ubicados en las capitales provinciales de Tucumán, Salta, Catamarca, San Juan y Mendoza[5]. Estas fundaciones dieron inicio a la tarea de inspección para la "segunda enseñanza". El 1° de febrero de 1865, el Poder Ejecutivo emite un decreto que señala: "haciendo necesaria la creación de nuevos Colegios Nacionales una inspección inmediata, que visitándolos informe al Gobierno acerca de su estado", se nombra al señor "José M. Torres, Inspector y Visitador de Colegios Nacionales" (MJCIP, 1865).

Uno de los rasgos que define esta primera etapa es la presencia intermitente del cargo del inspector en las partidas presupuestarias, debido a las dificultades económicas que atravesara el estado argentino, especialmente entre 1876 y 1879. Luego del primer decreto de de-

---

algunos años, se había visto envuelto en guerras y disputas regionales en torno a cuestiones tales como la apropiación y distribución de los recursos fundamentalmente aduaneros, las formas y posibilidades de organización de un gobierno nacional y el predominio o no de las provincias como jurisdicciones autónomas preexistentes y finalmente, el lugar de la ciudad de Buenos Aires o más bien del estado bonaerense, en este proyecto. La incorporación de este último a la Confederación tras la batalla de Pavón cerró décadas de conflictos y alianzas inestables entre las provincias del antiguo virreinato del Río de la Plata. Desde allí se proyectan las tres presidencias históricas: Mitre, Sarmiento y Avellaneda como figuras aglutinantes de la política nacional y como hacedores de las instituciones federales. Luego 1880, Roca y la expansión de la frontera agropecuaria con la "campaña del desierto", la resolución de la "cuestión capital", la consolidación de la Argentina como país agroexportador y esa república posible en la cual el "fraude" era garantía de triunfo del juego político de los notables (Botana, 2012).

[5] Del decreto de creación del Colegio Nacional de Buenos Aires y de los decretos 6260, 6261, 6262, 6263, y 6264 del 9 de diciembre de 1864, a partir de los que se organizan los cinco colegios nacionales en 1865, se desprenden las primeras regulaciones a las que debían ajustarse los establecimientos de segunda enseñanza en torno a las condiciones de gobierno, plan de estudios, matriculación, certificación y financiamiento.

signación de Torres en 1865, el cargo recién es consignado como parte de la planta ministerial en el presupuesto previsto para el ejercicio de 1869. El decreto 7405 por el que se designa nuevamente a Torres en el cargo, detalla por primera vez las funciones del inspector de colegios. Tales funciones, más allá de las instrucciones dadas por el Ministerio en cada caso, eran:

> 1º Visitar todos los Colegios Nacionales, examinando el estado de sus estudios, su régimen económico y disciplinario, para lo que los Rectores de los Colegios les facilitarán todos los datos, informes y demás medios de inspección que repute él conducentes a su objeto. 2º Impulsar la planeación inmediata de los Colegios Nacionales últimamente decretados, entendiéndose para esto con los Gobernadores de Provincia y adoptando las medidas necesarias. 3º Procurar la adecuada colocación de los Gabinetes de Física y Química que serán en breve distribuidos en los Colegios; haciendo o autorizando para esto los gastos estrictamente requeridos. 4º Inspeccionar las escuelas, y demás establecimientos que reciban subvención del Gobierno de la Nación (MJCIP, 1869).

Se señala además la responsabilidad del Inspector de informar al Ministerio “sobre el estado de cada uno de los Establecimientos mencionados proponiendo desde luego las reformas que repute convenientes, tanto para mejorar la enseñanza como su régimen interno, y adoptando las medidas que fueran urgentemente necesarias” (Decreto 7405. p. 462).

A partir de allí, no sin dificultades, se amplió y definió con un mayor grado de complejidad la estructura de la inspección, a la par que el estado nacional continuó con la política de fundación de establecimientos. La instalación de la primera Escuela Normal en Paraná, bajo la presidencia de Domingo Faustino Sarmiento en 1871 y, a partir de ese momento, el crecimiento de la enseñanza normal especialmente durante las décadas de 1870-1890 tanto en número como en matrícula,

así como la fundación de colegios nacionales en el resto de las provincias, permite al gobierno nacional alcanzar, hacia 1887, el objetivo de contar al menos con un establecimiento de enseñanza secundaria y uno para la formación del magisterio en las, hasta ese entonces, catorce jurisdicciones provinciales.[6]

Los colegios particulares tenían una participación importante en la enseñanza secundaria desde las primeras décadas del siglo XIX, no solo en la ciudad de Buenos Aires, sino también en las provincias. Pero las definiciones en torno a la concreción del derecho a enseñar consagrado en la Constitución Nacional dieron lugar a un amplio debate en torno a su materialización.[7] En 1878 se sanciona la conocida como Ley de Libertad de Enseñanza, que establece la posibilidad de que estudiantes de colegios particulares rindan examen en colegios nacionales para poder acreditar el trayecto de estudios realizado y, en

---

[6] Completan este primer ciclo las fundaciones los colegios nacionales de San Luis en 1868 (Decreto 7224, p. 421) Santiago del Estero (Decreto 7360, p. 450), Jujuy (Decreto 7336, p. 445) y Corrientes (Decreto 7423, p. 466) en 1969; La Rioja (Decreto 8383, p. 151) en 1871, Rosario en 1874, La Plata (Decreto 13782, p. 807) en 1884 y Colegio Nacional de Paraná en 1889. Con respecto a la fundación de escuelas normales, véase Rodríguez (2019)

[7] La Constitución Nacional de 1853 consagró en su artículo 14, como derecho de todo habitante de la Confederación Argentina, el de enseñar y aprender. Ello suponía garantizar a los particulares, entre otras cosas, la posibilidad de dirigir un establecimiento de enseñanza. En la práctica, el principio de libertad de enseñanza fue limitado, ya que, a diferencia de países como Bélgica o Francia, donde este se ejercía plenamente, en el caso argentino el Estado se reservó el monopolio de la titulación. Y en tanto los colegios nacionales, como instancia preparatoria, eran las únicas instituciones cuya certificación habilitaba para el ingreso a la universidad, se estableció la posibilidad de que los alumnos de los colegios particulares, en la medida en que éstos adoptasen los planes de estudio vigentes en los colegios nacionales, pudieran rendir sus exámenes en estos últimos y, de esta forma, acceder a un título que les permitiese continuar estudios superiores. Esta es el sentido que tuvo el principio de “libertad de enseñanza” en la Argentina. Pero no era el único posible ya que, de los debates del Congreso, en oportunidad del tratamiento del proyecto de Ley sobre Libertad de Enseñanza, aprobada en 1878, surgen posiciones alternativas a él. (Pelosi, 2012)

caso de finalizar los estudios, ingresar a la universidad. La misma ley establecía las condiciones que debía cumplir un establecimiento para acceder a la categoría de incorporado[8], y hacia 1886, el decreto reglamentario enumera los requerimientos a tal fin.[9] En el citado decreto reglamentario se designa al Inspector de Colegios Nacionales como el funcionario encargado de "inspeccionar el colegio recurrente y a verificar si son exactos los datos que suministre respecto a su estado" (Alcorta, 1886, p.607) responsable de informar al Ministerio si efectivamente se trata de un establecimiento en condiciones de acogerse a la ley.

Entre 1865 y 1876, el inspector de Colegios fue la única figura que componía la oficina de la Inspección, acompañada de un oficial 1° y un empleado de mesa de entradas. Durante todo este período, e incluso en años siguientes, era frecuente designar comisiones ad hoc para determinados temas, sean de carácter de desarrollo curricular, administrativo, de investigación por posibles irregularidades de los establecimientos, etc. Un ejemplo de ello surge del decreto del 24 de noviembre de 1891, donde se argumenta que "…careciendo la Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales[10] del personal técnico necesario para realizar esa visita durante el mes destinado a la rendición de exámenes…", se designan a Eduardo de la Barra, funcionario del Ministerio y Santiago Fitz – Simon, rector del colegio Nacional de Corrientes, a fin de realizar visitas de inspección a varios colegios Nacionales de las provincias. (MJCIP, 1892, pp. 1218-1219)

---

[8] La expresión "establecimiento incorporado" refiere a instituciones fundadas por particulares, sean personas físicas o instituciones, que, a fin de poder otorgar la titulación requerida para iniciar estudios en la universidad, debían "incorporarse" a un establecimiento dependiente del estado, a efectos de que sus estudiantes rindan ante un tribunal las materias correspondientes y acreditar los conocimientos necesarios para acceder al título.

[9] Años más tarde, el mismo principio se aplicaría para las escuelas normales particulares, no sin un amplio debate al respecto (Rodríguez, 2019).

[10] Se trata de los establecimientos dedicados a la formación del magisterio.

Al mismo tiempo, era posible encontrar un amplio abanico de criterios a la hora de analizar las decisiones institucionales y se observa cierta autonomía por parte de las autoridades de los establecimientos al momento de gestionar la enseñanza, no solo en lo atinente a las cuestiones no normadas, sino también en relación a medidas disciplinares, a la implementación de los planes de estudio y las adecuaciones que considerasen pertinentes para el desenvolvimiento institucional en contextos particulares y diferenciados. Al respecto, es ilustrativa la afirmación de Amancio Alcorta (1886) refiriéndose a los avances en la instrucción secundaria en la década de 1870:

> en medio de esta labor, de esta actividad constante y fecunda, los Rectores por su parte toman mayor intervención en la dirección de la enseñanza. No se limitan ya en general a ser meros ejecutores de las resoluciones dictadas sino que, sintiendo los inconvenientes que producen en la enseñanza, formulan las reformas que creen más apropiadas, dando así los conocimientos necesarios a los que están encargados de hacerlas efectivas. Sin embargo (...) la ejecución de los planes de enseñanza no es exacta ni completa, y por las memorias respectivas fácilmente se comprende que muchos de los directores de los colegios introducen cambios en las asignaturas, para lo que no están autorizados y que desnaturalizan los planes, y en los textos y programas se hacen árbitros del espíritu y carácter de la enseñanza (pp. 384-385).

En tanto la inspección de colegios precedió incluso a la inspección de enseñanza primaria (Legarralde, 2007), era el Inspector quien, además de llevar adelante la instalación de los primeros establecimientos nacionales y trabajar junto a los rectores designados para dirigir cada uno de los establecimientos, se encargó de negociar con las autoridades provinciales la cesión de terrenos y edificios para nuevas fundaciones, así como visitar también y velar por la "educación común", acompañar en la sanción de leyes de educación en algunas provincias como La Rio-

ja y Catamarca, y el buen destino de los fondos que el estado nacional hacía llegar a las provincias para su sostenimiento y expansión.

Hacia 1874, en la memoria presentada al Congreso Nacional, el ministro Albarracín expresa en su informe inicial, refiriéndose a José María Torres, que:

> El Señor inspector, con una dedicación que lo hace acreedor á la estimación pública, está consagrado exclusivamente á promover el mayor desenvolvimiento de los Colegios Nacionales, y demás establecimientos de educación.
>
> Él ha tenido una parte muy principal en los Programas y Reglamentos dictados últimamente, y su presencia en la ciudad de Rosario ha preparado la próxima instalación (*sic*) del Colegio.
>
> Para que este funcionario pueda dedicarse mas (*sic*) especialmente á (*sic*) las funciones que le han sido encomendadas, y no se vea obligado a emprender largos viajes, desatendiendo muchas veces otras necesidades de la instrucción secundaria, es necesario nombrar un Sub-Inspector que practique las visitas á los Colegios que aquel *(sic)* le encomiende. En el proyecto de presupuesto se propone la creación de esta plaza y espero que V.H. se dignará sancionarla (MJCIP, 1874, p. 163).

Resultaba claro que un solo inspector no era suficiente para visitar todos los establecimientos del país, no tanto por su cantidad, sino por las distancias que debía recorrer en sus giras y las condiciones de infraestructura de fines del siglo XIX, que lo convertían casi en un pionero en muchas partes del territorio, y en una de las pocas figuras de talla nacional en visitar estas regiones. Sin embargo, la recomendación del ministro no fue atendida. El trabajo de visitar los establecimientos continuó, no obstante, a través de funcionarios del Ministerio, rectores y directores de reconocida trayectoria, quienes, designados en comisión, realizaban visitas de inspección durante un plazo de tiempo y con un objetivo determinado.[11]

[11] Esta práctica señalada por Schoo (2014) está presente durante todo el período, y se formaliza en el primer Reglamento Orgánico de la Inspección.

La situación se agravó en los años siguientes. La Ley de presupuesto para 1877 reduce drásticamente las partidas para los distintos ministerios en el marco de las medidas económicas que el gobierno de Avellaneda toma frente a la crisis que atraviesa la economía nacional.[12] Desde ese año y hasta 1883, son sostenidos los reclamos en los mensajes anuales al Congreso de los ministros de Justicia, Culto e Instrucción Pública Bonifacio Lastra y Eduardo Wilde solicitando se apruebe la restitución del presupuesto para la inspección. No obstante, si bien el cargo no está presente en el presupuesto, el ministerio designa en 1881 nuevamente a Torres quien en ese momento se desempeñaba como Director de la Escuela Normal de Paraná, para que realice visitas en calidad de inspector.[13]

En 1883 se incorpora nuevamente el cargo de "inspector de colegios" para el presupuesto 1884 y se incorpora la figura del ayudante de inspector que, en el presupuesto de 1885 pasa a denominarse subinspector. En 1887 se incorpora un cargo más de subinspector y así se mantendrá en los años siguientes. La estructura de la oficina se completa con un secretario, un escribiente, un encargado de la reparación de gabinetes de física y química de los colegios y un ordenanza A partir de este momento, la Inspección de Colegios continuará un camino de crecimiento en personal y atribuciones.

Fueron seis las personas que ocuparon estos cargos durante el período, cuatro (4) como Inspectores Generales (cargo que al inicio se denominaba inspector de colegios) y dos (2) como subinspectores. Dos (2) de ellos contaban con el título de maestro, tres (3) eran aboga-

---

[12] Para el caso del Departamento de Instrucción Pública esto significó reducir a la mitad los recursos con que contaba según el presupuesto aprobado en 1874 (esto es de $fts. 2.017.263,36 a $fts 1.096.340). Una de las partidas que se suprime es la destinada a la Inspección de Colegios (DH, 1877)

[13] La remuneración era un sobresueldo al de director de la Escuela Normal de Paraná. En agosto de 1881, José María Torres visitó en calidad de Inspector una escuela en Corrientes (MJCIP, 1882, p.163)

dos, uno de ellos además doctorado en leyes, y otro sumaba al título de abogado el de economista.[14]

El universo de establecimientos bajo la mirada del organismo que para ese momento se denominaba Inspección de Colegios Nacionales y Escuelas Normales, representaba hacia el año 1890, una matrícula de 3017 alumnos distribuidos en dieciséis (16) colegios nacionales, 1423 de estudiantes de treinta y cuatro (34) escuelas normales que asistían al curso normal. [15] A estos se sumaron, en las provincias de Cuyo, las escuelas de minas y la Escuela de Comercio de la Capital, de reciente creación.

Etapa de institucionalización de la inspección (1892-1922)

En 1892, durante la gestión del Ministro Balestra, se sanciona el primer Reglamento de la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal[16] como organismo técnico, encargado de asesorar al

[14] De todos ellos, José María Torres fue quien, más allá de la intermitencia del cargo en lo que hace a su designación y salario, estuvo presente desde la creación de la inspección en 1865 hasta octubre de 1883 y fue la referencia para rectores y directores de colegios nacionales y escuelas normales. Al momento de ser designado en el cargo se desempeñaba como vicerrector del Colegio Nacional de Buenos Aires. Su sucesor en el cargo también se desempeñó como director, en este caso de la Escuela Normal de Tucumán. Las otras dos figuras que ocuparon el cargo de inspector general se desempeñaban, uno como secretario del Consejo Nacional de Educación y el otro como profesor en el Colegio Nacional de Buenos Aires y la Universidad de Buenos Aires. De los seis, sólo Torres se retiró para acceder a la jubilación. Dos de ellos accedieron a cargos de rector y director en el Colegio Nacional del Uruguay y en la Escuela de Comercio de la capital respectivamente, uno fue electo Diputado nacional por la Capital, otro Director de la Biblioteca Nacional.

[15] Datos obtenidos del informe de la inspección del 3 de junio de 1891 firmado por el inspector Juan Agustín García (hijo). (MJIP, 1891)

[16] En la Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública presentada al Congreso Nacional de 1892, con el Dr. D. Juan Balestra a cargo de la cartera, se menciona que “la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal ha sido fundamentalmente reorganizada” (Memoria, 1892, p. LXIX). Afirma que la Inspección “...hoy funciona ajustándose a un reglamento especial, en el que están marcados,

Ministerio en lo correspondiente a esas ramas de enseñanza, así como de la vigilancia de la marcha de los establecimientos tanto los dependientes de la nación como los particulares (MJIP, 1892b).

Al frente de la dependencia se encontraba el Inspector General que tenía como tareas, entre otras, la confección de informes para mantener al ministro debidamente enterado del estado de avance o dificultades de la enseñanza media, analizar las propuestas respecto de los profesores más idóneos para ocupar las cátedras en los colegios, hacer cumplir a las autoridades escolares los sistemas de registro implementados y vigilar la disciplina escolar. En este período, al menos en la letra del reglamento, no tenía potestad para decidir de manera autónoma acerca de cuestiones de la gestión del sistema. Todo debía elevarse con informe y emisión de criterio al Ministro, última palabra para la toma de decisiones. Como personal dependiente del Inspector General, se encontraban los visitadores, quienes debían proceder de acuerdo a sus instrucciones y producir informes detallados sobre las condiciones de los establecimientos en lo que respecta al régimen disciplinario, a la enseñanza, al desempeño de sus respectivos deberes por parte del personal docente y administrativo y al estado de los edificios y mobiliario. A partir de esta información, el Inspector General elevaba al Ministerio las propuestas de acción que considerase pertinentes.

El reglamento de 1892 establece por primera vez las condiciones de designación de estos funcionarios. El Inspector General sería nombrado por el PEN a propuesta de la Dirección General de Enseñanza Secundaria y Normal, una vez que ésta se creará, organismo sobre el que se hablará más adelante. El candidato debía acreditar diez años de servicio en la dirección de un establecimiento de enseñanza secundaria o cinco como visitador. En el caso de éste último, se requería para su designación haber sido director de establecimientos de enseñanza

no solo sus atribuciones y sus deberes, sino también los deberes y atribuciones de todas las personas que al servicio de la instrucción pública tienen relaciones con la Inspección". (Memoria, 1892, p. LXX).

secundaria o normal, o profesor, durante cinco años con foja de servicio intachable.[17] Se dejaba, no obstante, una ventana para situaciones en las que el candidato, en caso de no cumplir con los antecedentes mencionados, pudiera ser designado "únicamente en mérito de servicios especiales presentados a la instrucción pública de la república y de preparación notoria sobre materias de educación" (MJIP, 1982b).

Uno de los puntos importantes del reglamento de 1892 es la definición, por primera vez, de los límites de autonomía de las autoridades de los establecimientos. Al respecto, señala el decreto que

> Los rectores de los colegios nacionales y directores de escuelas normales, lo mismo que el personal docente y empleados inferiores de unos y otros establecimientos, estarán, en todo lo que se refiere al desempeño de sus puestos respectivos, bajo la autoridad del inspector general (MJIP, 1892a, p. 1234).

Asimismo, el reglamento establecía que la vía jerárquica válida para todos los asuntos que debiesen tratar, tanto personal directivo como docente (por intermedio de sus directores) y empleados en general, era la Inspección General de Enseñanza, excepción hecha de aquellos casos en que se trate de denuncias contra la misma, o requerimientos directamente solicitados por el Ministro. De esta forma, el Reglamento de la Inspección General de la Enseñanza Secundaria y

---

[17] Es importante señalar aquí las condiciones requeridas para acceder a las cátedras de los colegios nacionales y escuelas normales. En tanto para acceder al cargo de rector o director se requería necesariamente ocupar una cátedra en estos establecimientos, ésta se convertía en requisito ulterior para el acceso a la Inspección y la antigüedad como vara para distinguir la jerarquía entre el Inspector General y los visitadores. Desde los primeros decretos de creación de los colegios nacionales, la designación de rectores era potestad del PEN a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, no así la de profesores debido a la falta de personal titulado (incluso idóneo). La nación delegó entonces en los gobiernos provinciales la potestad de designar profesores. Es decir, que tanto rectores y directores como inspectores tenían designación directa del Ministro, y los profesores, a recomendación de las autoridades escolares, se designaban desde los poderes ejecutivos provinciales.

Normal de 1892 no deja lugar para la interpretación y establece la subordinación de rectores de colegios nacionales y escuelas normales, así como el personal docente de los establecimientos, a la autoridad del Inspector General, como único representante oficial de la Inspección ante el gobierno. Esto supone un primer momento en el que la inspección queda, al menos desde la normativa, como superior jerárquico de las autoridades y docentes de los establecimientos.

En octubre de 1898 se sanciona una nueva ley de Ministerio, la ley N° 3727, que aumenta su número de cinco a ocho. El hasta entonces Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, pasa a denominarse Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En enero de 1899 se modifica el despacho de la cartera de acuerdo con esta nueva organización y se designa el personal a su servicio.[18] El artículo 4° señala que los inspectores de instrucción pública formarán parte de la división Instrucción pública y dependerán directamente de la Subsecretaría de Justicia e Instrucción Pública, conservando las funciones establecidas por la normativa hasta el momento.

Para este momento, la nación contaba con 16 colegios nacionales y 39 escuelas normales en 1898 (Pizzurno, 1902). Un año antes se funda la primera Escuela Industrial de la Nación sobre la base de la sección anexa industrial de la Escuela de Comercio.

---

[18] El artículo 1° señala que "el Subsecretario, como jefe de la oficina, dirigirá y ordenará la tramitación de todos los asuntos del despacho; suscribirá las comunicaciones a las distintas reparticiones y á los particulares, y adoptará y ordenará todas las medidas que, aunque no figure en este decreto, juzgue conveniente para la buena marcha del Ministerio…". En su artículo 2° indica que "los directores de las divisiones [Instrucción Pública, Justicia y Administrativa], o los subdirectores en ausencia de éstos [...] distribuirán el trabajo entre los empleados, velarán por la puntualidad y el cumplimiento de los deberes que á estos correspondan, organizarán los expedientes y proyectarán las resoluciones". El artículo 3° establece las incumbencias de cada división, correspondiéndole a la de Instrucción Pública "lo referente á la instrucción superior, secundaria, normal y primaria; institutos de enseñanza especial; observatorios; museos; bibliotecas; Archivo General de la Nación; proyectos de ley sobre instrucción pública; subvenciones, pensiones y jubilaciones del mismo ramo".

En 1903 se produce un cambio en los planes de estudio del nivel, tanto para la formación de bachilleres como para el magisterio, y esto lleva a la reorganización de la Inspección General, que incorpora una fuerte impronta disciplinar.[19] Esto se refleja no sólo en el artículo que establece expresamente la cantidad de funcionarios de cada disciplina, sino también en la importancia que se le asigna a las conferencias y "jiras (*sic*) didácticas" para la formación del cuerpo de docentes.

En virtud de las modificaciones que se realizaron en las condiciones de ingreso a las cátedras con fundamento en la titulación[20], la reglamentación de 1903 establece la necesidad de conformar un cuerpo de inspectores titulados de todas las especialidades disciplinares de la enseñanza media. En esta línea, el decreto del 30 de enero de 1903 organiza la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal, con el propósito de que dicho organismo "llene más cumplidamente su importante cometido en la instrucción pública", a saber, "la vigilancia y consejo educativo en la marcha y dirección de los establecimientos de instrucción Secundaria y Normal de la república, oficiales y privados (acogidos a la Ley de Libertad de Enseñanza del 30 de septiembre de 1878)" (MJIP, 1903a, p. 10601). Ese mismo año, también en enero, se incorpora a la División Instrucción Pública del Ministerio una sección de Estadística Escolar. Finalmente, la normativa señala a la Inspección

[19] En el marco del "Plan de reformas de la enseñanza general y universitaria" el entonces ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, en el año 1900, a través de un proyecto específicamente dirigido a la reforma de la enseñanza secundaria, propone la transformación de 13 de los 19 colegios nacionales existentes en escuelas de tipo práctico. El propósito esgrimido por el Ministro era "quebrantar la extraña monotonía del régimen de estudios argentino, canalizando todos, puede decirse, hacia el mismo rumbo". Magnasco discutía la pertinencia del modelo francés del plan de estudios del bachillerato, no en cuanto a su valía para la educación de la dirigencia, sino porque las mayorías no requerían de estudios "abstractos", ni era propicio fomentar el acceso ampliado a la universidad. (Dussel, 1997).

[20] Los decretos del 17 de marzo y 30 de marzo de 1903 establecen las condiciones que debe tener un profesor en lo referido a la titulación para acceder a una cátedra en colegios nacionales y escuelas normales.

General como semillero de futuros rectores y directores de los colegios nacionales y las escuelas normales, sentido importante a efectos de la hipótesis de trabajo de esta tesis.

Hay una fuerte intención de destacar la función de autoridad disciplinar de los inspectores, no tanto en un sentido jerárquico, sino más bien como una guía y referente en las diversas disciplinas. Uno de los considerandos del decreto señala

> que la presencia de los inspectores en los institutos docentes nacionales, puede y debe ser utilizada, para que dicten en los mismos conferencias públicas sobre temas artísticos, literarios o científicos de actualidad ó de palpitante interés, realizando de esta forma los beneficios de la *extensión universitaria,* y sirviendo estas conferencias de modelo para las que deben dictar los profesores del establecimiento (MJIP, 1903a, p. 10601).

Esta actividad redundaría según la norma, en el establecimiento de un "vínculo más estrecho entre los colegios nacionales, las escuelas normales y las familias de la localidad, haciendo que éstas cooperen más activamente en la educación de sus hijos" (MJIP, 1903a, p. 10601), además de estimular en el profesorado actual de Enseñanza Secundaria y Normal, el impulso hacia un "perfeccionamiento incesante". (MJIP, 1903a, p. 10601). Cabe señalar que estas conferencias eran de asistencia obligatoria para el personal directivo y docente, así como para los estudiantes de las instituciones nacionales de enseñanza secundaria y normal de la localidad (MJIP, 1903a, p. 10601).

Con respecto a los requisitos para designar inspectores, las disposiciones de enero de 1903 establecen la necesidad, en función de las modificaciones que se realizaron en las condiciones de ingreso a las cátedras con fundamento en la titulación, de la designación de inspectores titulados de todas las especialidades disciplinares de la enseñanza media. Se establecía la cantidad de miembros de la inspección en nueve (9), cada uno especialista en un saber disciplinar (Ana-

tomía, Filosofía y Letras, Instrucción Nacional, Ciencias físico químicas, Ciencias naturales, Matemáticas, Historia y Geografía, y dos profesores normales). Estos nombramientos se realizarían mediante concurso de méritos y a partir de los antecedentes de los postulantes se organizaban ternas y la última palabra la tenía el Ministro. Como requisito indispensable para ser candidato se enuncia "haber prestado sus servicios en la enseñanza Secundaria, Normal o Superior, en el desempeño de cátedras oficiales por un período mayor de dos años" (MJIP, 1903a, p. 10601), dando prioridad a quienes poseyeran título especial de Profesor de Enseñanza Secundaria ó de Profesor Normal Superior, expedido por el Ministerio de Instrucción Pública, conforme a lo establecido en los decretos de fecha 17 y 28 de enero" (op. cit. p. 10602). La duración en el cargo era de tres años. Se señalaba además que del cuerpo de inspectores debían surgir

> los futuros Rectores y Directores de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales porque, además de la práctica en la instrucción, estarán habilitados en sus nuevos puestos para consolidar la unión de los institutos docentes y mejorar su personal de profesores, recomendando en cada caso a la superioridad los elementos mejor preparados para la enseñanza (MJIP, 1903a, p. 10601).

En este sentido, el artículo 12° señala que quienes hubieran desempeñado el cargo de inspector por lo menos durante 2 años (la duración en el cargo era de tres) a entera satisfacción del Ministerio, "será título de preferencia para optar al nombramiento de Rector ó (*sic)* director de Colegios Nacionales ó de Escuelas Normales" cuando se produjeran vacantes (MJIP, 1903a, p. 10602). Esta medida fuertemente criticada por Pizzurno quien señala

> En adelante, los inspectores serán "sabios" oficiales, que irán a dar conferencias modelo a profesores a menudo más aptos que ellos, sin embargo, y con más largos y mejores servicios a la enseñanza. Y con todo, el decreto no les confiere atribuciones, ni autoridad

> especiale; por el contrario, les quita las que tenían, puesto que los declara inferiores jerárquicos de los rectores y directores a quienes, no obstante, van a fiscalizar y en cuyo reemplazo pueden ser nombrados como un ascenso después de servir por más de dos años en el cargo de inspector a entera satisfacción del Ministerio (art. 120) (Pizzurno, 2013, p. 150).

Si bien dependía del Ministro de Justicia e Instrucción Pública y de la Subsecretaría de Instrucción Pública, la enseñanza media no tenía, a diferencia de la instrucción primaria, ni una ley que la regulara en todos sus aspectos como lo hacía la 1420, ni un organismo como el Consejo Nacional de Educación que estuviera a cargo del gobierno del nivel. Se trata de un asunto pendiente desde el primer reglamento de 1892, que luego retomaron algunos de los ministros y proyectos en el Congreso. Esta cuestión se intentó saldar con la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en abril de 1906, El objetivo de su creación era "imprimir fijeza (a la enseñanza media) y (que) asegure mejor sus beneficios". La necesidad de tal organismo se justificaba por el crecimiento en número de establecimientos y matrícula, así como en su complejidad.[21]

La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en 1906 supuso al principio, una reducción de las atribuciones de la Inspección General o al menos una disminución en su libertad de acción en lo referido al gobierno del nivel medio. Algunas de las funciones del Consejo, que van en ese sentido son: vigilar la enseñanza, disciplina y administración de todos los establecimientos de enseñanza; informar al Ministro de Instrucción Pública respecto de los establecimientos particulares que deseen acogerse a la Ley de libertad de enseñanza, y en caso de estar acogidos, inspeccionar si cumplen con ella y con los decretos que la reglamentan. No queda demasiado

[21] En mayo se designan los miembros del Consejo, por decreto del 8 de mayo (MJIP, 1906b, p.631)

claro en la letra del decreto si la Inspección queda bajo la órbita del Consejo. La única referencia al respecto la da el artículo 9° al expresar que "la inspección de colegios nacionales y escuelas normales, prestará al consejo todo el concurso que él le requiera" (MJIP, 1906a, p.492)

Pero, surgen también como funciones del Consejo nuevas prerrogativas que no formaban parte de la reglamentación de la inspección, que son de producción curricular, de regulación de los puestos docentes, y jornada escolar. Efectivamente, el Consejo de Enseñanza tenía a cargo, además de lo dicho arriba, las funciones de proyectar planes de estudios para consideración del Poder Ejecutivo y aprobación del Congreso, dictar programas sintéticos de acuerdo con los planes de estudios vigentes, como base para la enseñanza, y sometidos a aprobación del Poder Ejecutivo, abrir concurso para la aprobación de los libros de texto que se utilizarán en las aulas; proponer ternas al Ministerio para designar rectores y directores, y demás personal jerárquico y docente; reglamentar con aprobación del Ministerio sus atribuciones y deberes; establecer el régimen de clases, apertura y cierre de cátedras, participar de la planificación de nuevos edificios para las escuelas, evaluar, solicitudes de becas, resolver sobre situaciones de aplicación de reglamentos y toda otra solicitud o propuesta no reglamentada concerniente al nivel, establecer la validez de los títulos extranjeros, en fin, todo aquello relativo al funcionamiento de los establecimientos de enseñanza del nivel. (MJIP, 1906a).

En 1911, realizando una interpretación particular de la Ley 1420, el Consejo Nacional de Educación toma para sí el gobierno de las escuelas normales. En ese contexto en el mes de diciembre, sobre la base de la Inspección General de Enseñanza, se crea la Dirección General de Enseñanza Secundaria. Así lo justifica el decreto en su único considerando

> Considerando que la Inspección General de Enseñanza, en su organización actual, no llena cumplidamente los fines de oficina técnica del Ministerio para el gobierno de la instrucción secundaria y

> el despacho de los asuntos que la conciernen, y que es conveniente reorganizarla para dar mayor amplitud y eficacia a sus servicios; máxime si se tiene en cuenta que las escuelas normales, sobre las cuales extendía también su autoridad, han salido de la dependencia inmediata del Ministerio para pasar a la del Consejo Nacional de Educación (MJIP, 1911, p.1213).

En el decreto se definen su organigrama, las condiciones de acceso a los diferentes cargos, y atribuciones y deberes del organismo. Y por medio de otro decreto se reorganiza el personal de la Inspección General, dentro de la recién creada Dirección (MJIP, 1912).[22] La Dirección General de Enseñanza Secundaria, creada tras la absorción del gobierno de los establecimientos de enseñanza normal por parte del CNE, tiene como atribuciones y deberes aquellas cuestiones de índole curricular, normativa, presupuestaria, que ya se encontraban en el Consejo, a lo que se agregan las funciones de inspección, de carácter disciplinario y de contralor administrativo.

Durante este período, la Inspección General de Enseñanza creció en número de cargos y en complejidad. El reglamento orgánico de 1892 no establecía cantidad de inspectores, y de hecho se mantiene la estructura previa de un inspector general y dos inspectores o visitadores hasta 1897. En estos años, el crecimiento del organismo se dio en cantidad de cargos no docentes, es decir, aquellos agentes que se dedicaban a las cuestiones administrativas y de servicios de la dependencia, tales como jefe de mesa de entradas, auxiliar de estadística, secretario a cargo de las fojas de servicio del cuerpo docente, mecáni-

[22] También en diciembre de 1911, se establecen nuevos requisitos para el nombramiento del personal docente y directivo de los establecimientos del nivel y se definen las condiciones para el acceso a empleos en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Ese mismo año, se produce la implementación del Plan Garro, estructura que tendrá vigencia (a pesar del intento de la reforma Saavedra Lamas en 1916 que crea las escuelas intermedias sin lograr sostenerse) hasta 1941, con la sanción del Plan Rothe.

co encargado de reparar los gabinetes de física y química que se entregaban en los colegios nacionales, escribientes, portero y ordenanza.

En 1898, se incorpora un inspector más, y ese número se mantiene hasta 1903. Ese año se produjo una reforma en la inspección que llevó a la dimisión del Inspector General Pizzurno y que amplió a ocho (8) el número de inspectores. En 1906 el presupuesto asigna a la inspección 6 cargos, pero las designaciones como inspector son más, ya que nombran a algunos con carácter transitorio para actividades específicas. Al año siguiente se incrementa notablemente la cantidad de cargos en el presupuesto: son doce (12) los puestos de inspector previstos y se suma un cargo de director para proyecciones luminosas y un fotógrafo para la inspección. En 1909 la planta de inspectores suma dos más, con lo que llega a catorce (14).

Con la creación de la Dirección General de Enseñanza, también se modifica la cantidad de inspectores, que pasan a ser ocho (8) para la capital y las provincias, y dos (2) inspectores para las escuelas profesionales de mujeres. Al año siguiente se incorporan dos (2) inspectores más para capital y provincias y este esquema se sostiene hasta 1918. A este período corresponden las primeras designaciones de inspectoras mujeres. En realidad, se trata de dos designaciones, en un caso designación por seis meses con retención del cargo, y un cargo de inspectora para escuelas profesionales de mujeres, inspectora que se desempeñó durante 22 años en el puesto. No fue posible identificar la titulación de estas mujeres, las señoras, pero dado que una se desempeñó previamente como directora de una escuela, se supone que habrá sido maestra normal. En el caso de la inspectora de mayor antigüedad, no se ha accedido a la titulación. Durante el período que desarrolla este apartado, fue posible recuperar 47 designaciones como inspectores en el período. En treinta y seis de los casos fue posible identificar el título, según se detalla[23]:

[23] En tres casos hay doble titulación, por lo que la cantidad de títulos relevados son treinta y nueve, a pesar de que los inspectores son 36.

Tabla 1. Titulación y cantidad de inspectores

Titulación		**Cant. de inspectores**
Ingenieros		5 (cinco)
Maestros		8 (ocho)
Médicos		1 (uno)
Profesores		7 (siete)
Otros (2)	Perito en Química	1 (uno)
	Escritores	1 (uno)
Doctores (15)	en Ciencias Físico Matemáticas	3 (tres)
	en Jurisprudencia	3 (tres)
	en Filosofía y Letras	1 (uno)
	en Medicina	2 (dos)
	sin precisar disciplina	5 (cinco)
	en Química	1 (uno)
Sin título		1 (uno)

Fuente: elaboración propia

Respecto a la duración en el puesto, en los casos en que al momento es posible identificar fecha de nombramiento y cese, se obtienen estos datos:

Tabla 2. Duración en el puesto

Antigüedad en el cargo	Cantidad de inspectores
menos de 1 año	4 (cuatro)
1 a 5 años	20 (veinte)
6 a 10 años	2 (dos)
11 a 15 años	3 (tres)
16 a 20 años	ninguno
más de 20 años	2 (dos)

Fuente: elaboración propia

Etapa de consolidación de la Inspección como órgano de gobierno de la enseñanza media (1922-1938)

No se ha podido identificar claramente en esta instancia de la investigación el destino que tuvo la Dirección General de Enseñanza Secundaria durante los años que van desde su creación hasta 1922.[24] Lo cierto es que ese año, durante la gestión del ministro Celestino Marcó, se sanciona un decreto que modifica el reglamento de la Inspección General con el objetivo de "asegurar la mayor eficacia de sus servicios intensificando su influencia sobre el desarrollo de la enseñanza" (MJIP, 1922). En su artículo 1° expresa que la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial tiene a cargo la dirección didáctica y disciplinaria de los establecimientos que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública. Ello supone la abolición de la Dirección General creada en 1912, o al menos dejar registro en la normativa que esa denominación ya no tiene significado en el organigrama ministerial.

En sus extensos 15 artículos, el decreto detalla el organigrama de la inspección, los deberes y atribuciones del Inspector general, así como de los inspectores, y la novedad es que aquí aparecen divididos en sus funciones según se trate de inspectores de enseñanza, inspectores médicos, arquitectos y técnicos de artes y oficios, inspectores administrativos de sumarios y asuntos legales, aunque todos los cargos se consideran técnicos de enseñanza. Otra novedad que introduce el decreto es la incorporación, dentro de las funciones de la inspección, de la organización de reuniones con autoridades de los establecimientos por lo menos una vez cada dos años, por provincia o regiones, para tratar asuntos de orden educativo de su interés, organizar conferencias de extensión universitaria (sería la primera vez que surge alguna articulación expresa de la inspección con las universidades)

[24] Se ha podido rastrear su existencia hasta el año 1914, a través de las menciones que se hacen de ella en los decretos publicados en el Boletín Oficial.

publicar biblioteca de obras pedagógicas y de divulgación científica e histórica, organizar cursos de perfeccionamiento docente y fomentar la creación de cooperativas escolares. A estas funciones, se suman las ya detalladas en anteriores reglamentos, pero aquí redactadas con mayor precisión y detalle.

A cargo de los inspectores de enseñanza se encuentran las tradicionales funciones de trasladarse a hacer las visitas que disponga la Inspección General de acuerdo con las instrucciones y órdenes del caso, presentar los informes correspondientes, que debían contener, más allá del particular objetivo de la visita, detalles sobre el funcionamiento general del establecimiento, el desempeño de los cargos directivos y docentes[25], el funcionamiento de la secretaría y dependencias anexas si las hubiere y funcionamiento de gabinetes, laboratorios y bibliotecas. El decreto señala que

> la misión de los Inspectores no se reduce a las tareas de información y vigilancia. Deben tener presente, en todo instante, que su misión será más fecunda y su obra verdaderamente constructiva, si se consideran, ante todo, directores de enseñanza y que, a este fin, deberán: a) intervenir en las clases, tanto para comprobar la preparación de los alumnos cuanto para dar clases modelos que sirvan de norma a los profesores; dar a las autoridades directivas y al personal docente, instrucciones precisas y prácticas; c) salvar directa e inmediatamente, en la manera que les sea posible, las deficiencias que adviertan; d) dar conferencias de orden científico o didáctico al personal de los colegios y escuelas (MJIP, 1922, p. 624).

---

[25] Este desempeño se evaluaba observando asistencia, iniciativa, visitas a clases, instrucciones al personal, reuniones de profesores, distribución de la tarea escolar, organización de los gabinetes, laboratorios, oficinas, etc., y concepto de que gozan las autoridades, todo esto en el caso de los directivos. A los docentes se los observaba en su asistencia, preparación científica y didáctica, método y procedimientos didácticos que sigue, desarrollo del programa, disciplina y preparación de sus alumnos, iniciativas, y concepto del que goza. (MJIP, 1922)

Se detallan por primera vez en este decreto las funciones de los distintos inspectores, que se distribuyen en diversas tareas: inspectores médicos encargados de tareas relativas a la sanidad escolar y la aptitud física de estudiantes normalistas; inspectores ingenieros o arquitectos abocados a observar las condiciones edilicias, alquiler de propiedades, construcción de escuelas y, como función curricular, dirigir la enseñanza de dibujo; inspectores administrativos encargados de presupuestos, instalación de nuevas escuelas y provisión de mobiliario; finalmente, inspectores de sumarios y asuntos legales a cargo de la instrucción de los sumarios, estudiar e informar todo asunto de orden legal, de interpretación de normativa vigente. y, como función de orden curricular, inspeccionar las clases de instrucción cívica y materias codificadas.

El único requisito para ocupar el cargo de Inspector General, Subinspector General o Inspector de Enseñanza mencionado en el decreto es "haber ejercido el profesorado u otro empleo técnico". Si se compara este criterio con la reglamentación previa, la norma de 1922 resulta más flexible ya que, por un lado, no distingue las condiciones de acceso para los cargos jerárquicos de Inspector General, Subinspector, Secretario con los de inspector y, además, no menciona la antigüedad como requisito para ocupar estas funciones. Esta flexibilidad se entiende aquí que va en sintonía con la heterogeneidad del cuerpo de profesores y con las lógicas de selección de candidatos a estos cargos. En marzo de 1932, se establece, refiriéndose al vago requisito normado para el ingreso a la inspección que, "por imprecisa, conviene reformar tal prescripción, tendiendo a establecer una norma que asegure la composición del cuerpo de inspectores con profesionales diplomados o con experiencia probada a través del ejercicio eficaz del profesorado" (MJIP 1932, p. 341). El criterio volverá a ser más ajustado:

> Para ser Inspector General, Subinspector General, Secretario General o Inspector de Enseñanza, se requiere poseer título de Profesor Normal o de Enseñanza Secundaria o, en su defecto, haber ejercido

> cargos en el profesorado durante diez años. El profesional que se encontrare en este último caso, deberá ser habilitado especialmente, mediante una certificación especial, que expedirá el Ministerio, previa comprobación de que ejerció dichas funciones en enseñanza, mereciendo buen concepto profesional (MJIP 1932, p. 341).

La ley de presupuesto de 1923 aumenta el número del cuerpo de inspectores en cinco (5). Como resultado, la Inspección General, además de sus tres cargos jerárquicos, cuenta con diecisiete (17) cargos de inspector de enseñanza, un (1) inspector técnico de escuelas de artes y oficios, un (1) inspector técnico de escuelas profesionales de mujeres, un (1) inspector de música, y dos (2) inspectores médicos.[26]

Esta cantidad de cargos se mantiene hasta el año 1936, en el que el creciente número de establecimientos dependientes de la Inspección impone su reorganización, a partir del 1° de enero, en cuatro secciones: de enseñanza Secundaria, de enseñanza Comercial, de enseñanza Normal y de enseñanza Normal y Profesional. Cada una encabezada por un Inspector Jefe de sección, designados en el mismo decreto de modificación del organigrama. Ese mismo año, las funciones de inspección sobre los establecimientos de enseñanza privados que tenía la Inspección General de acuerdo a las disposiciones del decreto del 13 de noviembre de 1922, se transfieren a un nuevo organismo, la Inspección Técnica General de Enseñanza Incorporada, creada por decreto del 8 de octubre de 1936 y reglamentada por decreto del 31 de marzo de 1937 (MJIP, 1936). La ley de presupuesto de ese año refleja el cambio de estructura y suma ocho (8) cargos de inspectores para establecimientos incorporados.

No obstante, esta división no tiene duración en el tiempo ya que, en febrero de 1938, el ministro Coll unifica la inspección de los es-

[26] Cabe aclarar que en las leyes del presupuesto en algunos casos no se nombran los cargos de la misma manera que lo hace el reglamento de la inspección, y su mención es más general.

tablecimientos dependientes de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, y de la Enseñanza Incorporada, en el entendimiento de que "el colegio oficial y el instituto incorporado están obligados a funcional en la más absoluta identidad de propósitos, tanto en la técnica de sus procedimientos didácticos como en el espíritu formativo de los jóvenes que frecuentan sus aulas" (MJIP, 1938a). El Reglamento Orgánico (MJIP, 1938b) [27] establece la denominación Inspección General de Enseñanza y se organiza en ocho capítulos dedicados a la Inspección General, el Inspector General, el Subinspector General de Enseñanza, las Jefaturas de Sección, el Secretario General, las tareas de la inspección, la Inspección en los institutos incorporados y los inspectores médicos. La planta de inspectores se amplía hasta llegar a cuarenta y dos (42) inspectores técnicos de enseñanza, dentro de los cuales uno (1) se dedica a las escuelas de artes y oficios, uno (1) a escuelas profesionales de mujeres, uno (1) a Música, uno (1) a escuelas industriales, uno (1) a escuelas normales de adaptación regional, dos (2) con jerarquía de secretarios. Aparte se consignan los ocho (8) inspectores para establecimientos incorporados.

Durante el período aquí analizado, el cuerpo de inspectores sufre un proceso de creciente homogeneización de sus funciones. Si como señalamos, a principios de la década de 1920 se identifican, al interior de la Inspección General, inspectores de enseñanza, médicos adscriptos, inspectores ingenieros o arquitectos, técnicos de artes y oficios e inspectores administrativos y de sumarios y de establecimientos incorporados, cada uno con áreas de incumbencia delimitadas en el reglamento, estas diferencias se suavizarán con el correr de los años hasta llegar a la definición del decreto de 1938 que establece la existencia de inspectores técnicos y, como grupo específico, el de inspectores médicos. Ello no quita que en la actividad cotidiana de la inspección no haya una distribución de tareas asociadas a diversos perfiles profesionales y disciplinares.

[27] Aprobado por el decreto N° 8715 del 3 de agosto de 1938.

A lo largo del período se identificaron cincuenta y cinco (55) designaciones y doce (12) ceses. Del total de inspectores designados en el período, en 40 casos se pudo identificar la titulación, que se distribuye de la siguiente manera:[28]

Tabla 3. Titulación y cantidad de inspectores

Titulación		Cant. de inspectores
Abogados		1 (uno)
Artes		4 (cuatro)
Ingenieros		5 (cinco)
Maestros		4 (cuatro)
Médicos		2 (dos)
Profesores		12 (doce)
Otros (3)	Agrimensor	1 (uno)
	Militar	1 (uno)
	Periodista	1 (uno)
Doctores (8)	en Ciencias de la Educación	1 (uno)
	en Ciencias Físico Matemáticas	1 (uno)
	en Ciencias Naturales	1 (uno)
	en Derecho	1 (uno)
	en Filosofía y Letras	3 (tres)
	en Medicina	1 (uno)
	en Medicina Veterinaria	2 (dos)
	en Química y Farmacia	2 (dos)

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista de la permanencia en el cargo, de los 35 casos en los que se pudo determinar, resultan los siguientes datos

[28] En algunos casos el inspector cuenta con dos títulos, en otros los doctorados también cuentan con título de profesor egresados en escuelas normales.

Tabla 4. Permanencia en el cargo

Antigüedad en el cargo	Cantidad de inspectores
menos de 1 año	1 (uno)
1 a 5 años	4 (cuatro)
6 a 10 años	5 (cinco)
11 a 15 años	11 (once)
16 a 20 años	9 (nueve)
más de 20 años	5 (cinco)

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial se conformó, al igual que el nivel medio, sin una estructura proyectada desde su inicio. Se trató más bien de un proceso que estuvo más atado a los avances y retrocesos del nivel y, en casi todos los momentos, sindicado por los actores de la época como deficitario respecto del crecimiento de los establecimientos y la matrícula. Desde su creación y puesta en funcionamiento a cargo de José María Torres, hasta la unificación de la inspección de todos los establecimientos del nivel medio bajo la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en 1938, transcurren casi setenta años durante los cuales se fueron definiendo los rasgos profesionales del inspector como agente estatal de control del sistema educativo, en un proceso que va de la mano de la expansión de la matrícula y el número de establecimientos de enseñanza media.

Con respecto a la organización de la estructura y funciones de la inspección es posible señalar que hasta la sanción del reglamento de 1892, la inspección tenía una misión fundacional en tanto debía sostener las instituciones de reciente creación en sus aspectos pedagógicos, económicos, de infraestructura y materiales didácticos, así como en la disciplina del personal. Todas estas funciones eran desempeñadas por el Inspector General y sus visitadores o comisionados especiales designados.

A partir de la sanción del reglamento orgánico de 1892 y con una impronta muy marcada a partir de 1903, se hace más firme en la normativa la función disciplinaria y de control sobre el cuerpo docente, tanto en su versión pedagógica como en lo disciplinario. Aparece más claramente la necesidad de “normalizar” los registros de la inspección (encargarse de organizar los formularios, por ejemplo).

Los cambios impulsados por la creación de la Dirección General de Enseñanza en 1912, supusieron incorporar a la Inspección General y a su s agentes, una serie de funciones de producción curricular y normativa que antes estaban en manos del Consejo de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial de 1906 (ya que la dirección asume estas funciones del Consejo). Es decir que, al contrario del Consejo Nacional de Educación, que regula la labor de los inspectores, en el caso del nivel medio, la dirección pedagógica está en manos de la inspección mucho más claramente.

La Inspección General se consolida como organismo de gobierno de los establecimientos de enseñanza media con las modificaciones al reglamento de 1922 y refrendadas en el Reglamento Orgánico de 1938, al momento en que la designa como el organismo a cargo la dirección didáctica y disciplinaria de los establecimientos que dependen directamente del Ministerio de Instrucción Pública. Al mismo tiempo se ensaya una gestión separada de los establecimientos incorporados que dura poco más de un año, hecho que consolida aún más el rasgo centralizador de la Inspección en cuanto a la definición de las políticas para el nivel.

En lo que respecta a los agentes que formaron parte de la inspección durante el período en estudio, es posible señalar que, no obstante la importancia de la creación de la Inspección de Colegios Nacionales como acontecimiento fundacional de una mirada regulatoria sobre la enseñanza secundaria durante el período, fueron muy pocos quienes ocuparon el cargo de Inspector de Colegios efectivamente. A diferencia de las inspecciones para la enseñanza primaria para lo cual se re-

quería ser maestro para ocupar el cargo, no había requisito definido en la normativa para llegar a la inspección. Señalamos además que, durante el período fundacional, las condiciones propias de una educación media en creación y la consecuente escasez de personal de un organismo burocrático de control en formación, convertían a rectores y directores en autoridades involucradas en la construcción de la mirada de la inspección. Se trataba además de personalidades que, en muchos casos, compartían espacios políticos y ocupaban cargos en los gobiernos. Esto permitía tener llegada a las autoridades ministeriales sin pasar necesariamente por la intermediación del inspector general. Es importante tener en cuenta además que las Memorias que las autoridades de los establecimientos elevaban anualmente sobre su gestión, eran dirigidas directamente al Ministro, figura que además visitaba en numerosas oportunidades colegios y escuelas, permitiendo un vínculo directo con sus autoridades. Por todo ello, las relaciones entre inspectores, rectores y directores de los establecimientos eran, durante este primer período, de cierta horizontalidad

Esta situación empieza a modificarse o ponerse en discusión, a partir de 1892, momento en el que se establece la vía jerárquica para la comunicación y elevación de trámites entre autoridades escolares y la inspección. Sin embargo, esto no redundará en la constitución de una "carrera docente", al menos en los términos jerárquicos del presente, ya que la normativa de 1903 señalaba que aquellos inspectores que gozaran de buen concepto y de una antigüedad en el cargo no menor a dos años, tendrían prioridad al momento de producirse vacantes en los cargos de rector o director de establecimiento. Esta decisión, entre otras cuestiones del decreto de 1903, produjo la dimisión de Pablo Pizzurno como Inspector General.

Más allá de la letra de los sucesivos decretos que continúan modificando la estructura de la inspección, es importante señalar, que durante el período en estudio la permanencia en el cargo de inspector se prolongó, y esto se evidencia en los datos preliminares acerca de la

antigüedad y permanencia en el cargo de los inspectores que se han relevado hasta el momento, quienes pasan de tener una permanencia media de cuatro (4) años en el cargo en el período 1892-1922, a tener una trayectoria media de entre diez y quince años en el cargo entre 1922 y 1938. A estos datos hay que sumar la mayor cantidad de inspectores que se jubilan en el cargo durante este último período (14) a diferencia del período anterior, en el que se han relevado solo cuatro (4) casos. De confirmarse esta tendencia, es posible también sugerir como hipótesis que el cargo de inspector no solo tiene una mayor estabilidad que en los años iniciales, sino que también cada vez más uno de los últimos escalones de la carrera profesional en una mayor cantidad de agentes. Esto permitiría identificar un movimiento hacia la construcción de una jerarquía que será la que más tarde se consolide en el Estatuto del Docente de 1958.

Referencias bibliográficas

Alcorta A. (1886). La instrucción secundaria. Felix Lajouane Editor.

Botana, N. R. (2012). *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*. Edhasa.

Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 23.

Dussel, I. (1997). Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina 1863-1916. FLACSO.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial.

González Leandri, R. (2001). La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada, Argentina 1852-1900". *Anuario de Estudios Americanos, LVIII* ,(2), 513-535. DOI: https://doi.org/10.3989/aeamer.2001.v58.i2.214

Iglesias, M. A. (2017). *Plan Rothe: la consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)*

[Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata]. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1512/te.1512.pdf

Legarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina. Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910)* [Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO Argentina].

Oszlak, O. y O'Donnell G. (1995). Estado y Políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. *Redes 2*(4), 99-128. https://www.redalyc.org/pdf/907/90711285004.pdf

Pelosi, H. C. (2012). La educación particular. ¿Libertad de Enseñanza y homologación? Épocas. Revista de la Escuela de Historia 2. https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/565/670

Pizzurno, P.A. (1902). Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901 y 1902. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000743.pdf

Pizzurno, P.A. (2013). Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos. UNIPE. https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/clasicos/c%C3%B3mo-se-forma-al-ciudadano-detail

Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología 30*(59), 200-235. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13253/pr.13253.pdf

Sarfatti Larson, M. (1989). Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educación*, 199-237.

Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación*, *Anuario*, *15* (2). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772014000200003&lng=es&nrm=iso

Southwell, M. (2015) La Ley 1420 y la tarea de los inspectores escolares. En *Historia de la Educación, Anuario*, (16)1. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10753/pr.10753.pdf

Fuentes

Argentina. Departamento de Hacienda (DH) (1877). Ley del presupuesto general de la Nación Argentina para el ejercicio de 1877 (836). http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/196472/norma.htm

Argentina. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1874). *Memoria presentada al Congreso de 1874, por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. D. Juan C. Albarracín*. Buenos Ayres, Imp. Lit. y Fund. de Tipos de la Sociedad Anónima.

Argentina. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1891). *Memoria presentada al Congreso de 1891, por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. D. Juan Carballido*. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Argentina. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1892a). *Memoria presentada al Congreso de 1892, por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública E.S. Quintana*. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional.

Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1903b). Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina: presentados al H. Congreso de la Nación en noviembre de 1903 y con cuyo estudio previo se han dictado los decretos de Enero 17 y 28 de este mismo año, reorganizando las instrucción secundaria y normal. Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005771.pdf

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1865). *Decreto nombrando Inspector y de Colegios Nacionales á (sic)*

D. Torres. Visitador José Maria (6290). http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/collect/registr1/index/assoc/HASH5a59.dir/doc.pdf

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (MJCIP) (1869). *Decreto nombrando Inspector de los Colegios Nacionales á (sic) D. José María Torres* (7405). Imprenta especial de Obras La República.

http://cdi.mecon.gob.ar/greenstone/collect/registr1/index/assoc/HASH5a59.dir/doc.pdf

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1903a) *Decreto reorganizando la Inspección General de Enseñanza Secundaria y Normal*. https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1903-02-03/ode/2up

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1906a) *Decreto creando el Consejo de Enseñanza Secundaria Normal y Especial.* https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1906-05-02/mode/1up

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1906b). *Decreto creando el Consejo de Enseñanza Secundaria Normal y Especial.* https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1906-05-09/mode/2up?q=%22Consejo+de+Ense%C3%B1anza+Secundaria%2C+Normal+y+Especial%22

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1911) *Creación de la Dirección General de Enseñanza Secundaria. Recuperado de* https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1911-12-21/page/n2/mode/1up?q=%2215+de+diciembre+de+1911%22&view=theater

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1912). *Organización General de la Dirección General de Enseñanza Secundaria.* Recuperado de https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1912-04-25/page/n1/mode/2up?q=%22Jueves+25+de+abril+de+1912%22

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1922). Funciones de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial (pp. 619-627). Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Memoria-Ministerio-Justicia-Instruccion-Publica/Memoria-Ministerio-Justicia-Instruccion-Publica-1922-1-2-e.pdf

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1932). *Reformando el decreto de 13 de noviembre de 1922, en la parte para designar, Inspector General, Subinspector, Secretario e Inspectores.* https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1932-03-08

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1936). Creando la Inspección General de Incorporados. https://archive.org/details/Boletin_Oficial_Republica_Argentina_1ra_seccion_1936-10-07/mode/1up?view=theater

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1938a). Decreto unificando las inspecciones Generales de Enseñanza (118). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1938-a1-n1.pdf

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (MJIP) (1938b) *Decreto del 3 de agosto, aprobando el reglamento Organico de la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, proyectado par el señor Inspector General de Enseñanza* (8715). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1938-a1-n3.pdf

La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria del Uruguay (APESU) y la reforma de la enseñanza secundaria en 1935: La emergencia de un nuevo actor

Antonio Romano

El capítulo que estamos presentando forma parte de la tesis de doctorado *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria (1931-1938).* Tiene como objetivo dar cuenta de la relevancia que la Asociación de Profesores de Secundaria del Uruguay (APESU) tuvo en el proceso que condujo a la enseñanza secundaria a constituirse en un consejo separado de la Universidad de Montevideo en 1935. Esta creación institucional cierra una etapa de discusiones que se abrió en la década del 20, donde los cambios en la enseñanza secundaria eran considerados como parte de la "reforma universitaria".

La enseñanza secundaria en el Uruguay, desde los inicios de la vida independiente, formó parte de la Universidad hasta la década de 1930.[1] Incluso las primeras cátedras dispuestas desde su creación, fueron las que correspondían a esta rama de la enseñanza (latín, filosofía y matemáticas) (Ardao, 2008, p. 41).

[1] Según Ardao: "La inclusión en la Universidad, por el plan de 1849, de toda la enseñanza pública -aun la primaria- impartida en el país (...se) ajustaba al clásico modelo ofrecido por la Universidad francesa de Napoleón" (2008, p. 45).

Para entender el proceso que conduce finalmente a la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Montevideo, consideramos necesario historiar la forma en que se fue consolidando un actor colectivo que va a resultar clave en este proceso: la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios del Uruguay (APESU). La construcción de un nuevo relato sobre la Reforma de la Enseñanza Secundaria se fue gestando en su seno, así como también APESU se transformó en la fuerza corporativa en la que se apoyó el ministro Martín R. Echegoyen para impulsar la nueva ley que finalmente produjo en 1935 la segregación de la enseñanza secundaria de la Universidad de Montevideo.

Se partirá del análisis político del discurso como perspectiva teórica desde la cual abordar las transformaciones que se produjeron en el discurso pedagógico en la década del 30. En este marco se asumirá la categoría "significante vacío" (Laclau, 1996) como espacio donde se articulan las luchas por imponer significados en el campo de la política educativa. En particular analizaremos las variaciones que se van a producir en torno del significante "Reforma" en el discurso pedagógico y cómo se articula con "autonomía", "universidad" y "enseñanza secundaria". El desplazamiento de sentido que se produce en esta década y media hace que el significado de "Reforma universitaria" ya no sea capaz de contener como una posibilidad a la "Reforma de la enseñanza secundaria", sino que los sentidos universidad y enseñanza secundaria se vuelven antagónicos.

Analizar de qué manera se produjo la construcción de un relato que logró apropiarse de un pasado y unificar la acción del profesorado como un colectivo, que actores, resultaron claves y qué estrategias utilizaron, son los aspectos a desarrollar en este artículo. Para la realización del trabajo de reconstrucción de la historia de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios se contó con la consulta de los libros de Actas y las revistas publicadas por la Asociación.

La organización de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria

En el "libro de Actas Nº 1" de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatorios el acta de instalación lleva por fecha el 12 de mayo de 1919, la cual está firmada por 43 socios reunidos en el Ateneo de Montevideo.[2] Aparecen registradas cinco listas que se postularon a la primera elección con un total de 171 firmas apoyando las listas presentadas.[3]

En el Proyecto de Estatutos de la Asociación, publicado el 20 de mayo de 1919, se establece como cometidos de la institución:

> Artículo 1º.- La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Preparatoria del Uruguay se constituye con el propósito de defender y desarrollar los intereses morales, intelectuales y materiales de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria, por todos los medios que juzgue necesarios, y tendrá su sede en la ciudad de Montevideo (APESU, 1919, p. 1).

Como puede inferirse del proyecto el sentido de la Asociación no está puesto en la defensa de los intereses del profesorado, sino principalmente de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria; y cuando aparece mencionado la preocupación por el profesorado, ésta se expresa como relacionado "con su acción moral e intelectual".[4]

Una característica que destaca de su actividad está vinculada a la "extensión cultural", la cual se refleja a través de la publicación

---

2 El Ateneo de Montevideo es una institución de larga tradición vinculada a la cultura fundado el 3 de julio de 1886. Está ubicado en pleno centro de Montevideo

3 Si comparamos este número con la información que nos proporcionan Paris y Oddone, que en 1917, "Secundaria contaba con un total de 166 profesores" -22 catedráticos y 144 encargados de grupo- (Paris y Oddone, 1971, p. 309) podemos percibir el grado de representatividad de la naciente Asociación.

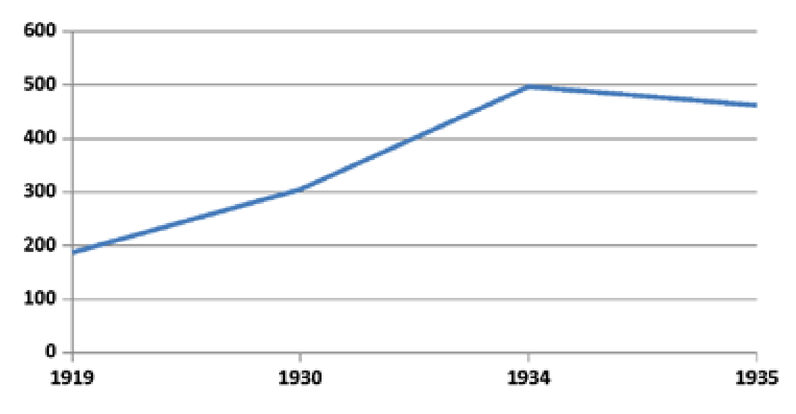
4 Estas características de la APESU van a mantenerse a lo largo del tiempo, lo cual se refleja en la definición de su objetivo.

de dos revistas: *Estudio* y *Cátedra,* realización de conferencias y publicaciones, fundación de una biblioteca pedagógica, realización de exposiciones artísticas y dictado de cursos honorarios por “exceso” de alumnado en los locales universitarios, entre otras (Ibarburu, 1986, p. 23).

La Asociación de Profesores surge como una necesidad de agrupamiento del profesorado de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria tratando de diferenciar las reivindicaciones específicas de esta modalidad de enseñanza en relación con la universitaria. Es importante destacar que hasta ese momento no existió ningún gremio que agrupara a los profesores dentro de la Universidad. Sin embargo, en todos los Consejos de las diferentes Facultades que integraban la Universidad, después de aprobada la ley orgánica de 1908, los profesores tenían una representación; salvo en el caso del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria.

En el período estudiado se puede constatar un importante crecimiento en la cantidad de afiliados que pone en evidencia la fuerza que la Asociación va adquirir en poco tiempo. Para las primeras elecciones del 25 de junio de 1919, se contabilizan en el libro de socios unas 187 personas inscriptas. En marzo de 1930 en la revista *Estudio,* aparece una nómina de un total de 305 integrantes, 239 de Montevideo y 66 del Interior. La información disponible para junio de 1934 alcanza el total de 497 socios. Cómo puede verse la tendencia va a ir en ascenso y en solo 15 años, sus adherentes se triplicaron.

Cuadro 1. Evolución de la cantidad de socios de la Asociación de Profesores



Fuente: elaboración propia

En cuanto al comportamiento electoral de los socios parece haber sido bastante dispar; esto significa que no siempre el aumento en el padrón de socios se reflejó en la cantidad de personas que votaban. Sin embargo, algo importante ocurrió en 1936. Si hasta ese momento los votos para presidente oscilaban entre 115 en 1931, 114 en 1933, 133 en 1934, 144 en 1935, una vez que se sanciona la ley 9.532 que por primera vez establece la participación del profesorado en el Consejo de Enseñanza Secundaria, la participación de la elección alcanzó el total de 317 votantes en 1936 y 416 en 1937; más que duplica y casi triplica el volumen de votos previo a 1935.

Tabla 1. Listas presentadas por elección

	1919	1930	1931	1933	1934	1936	1937
1º	**Autonomía Universitaria**	Renovarse es vivir	Acción	Acción	Acción	**Autonomía y Reforma**	**Reforma** y Renovación
2º	Con libertad no ofendo ni temo	Renovación	Proteo	**Reforma**	Cátedra	Por la dignidad del Profesorado	Asociación
3º		Renovarse	Juventud	Juventud	Juventud		
4º			Trabajo	Orden y Progreso	Por los fueros de la Universidad		

Fuente: elaboración propia

Si analizamos el comportamiento electoral en el seno de APESU, así como los nombres de las agrupaciones, se puede constatar un punto de quiebre a partir de 1936. Después de las primeras elecciones para elegir representantes al nuevo Consejo de Enseñanza Secundaria creado por la ley 9. 523, es posible percibir que la agrupación "Autonomía y Reforma" logra un caudal electoral que triplica la participación en las elecciones anteriores. Esto da cuenta del éxito que habría logrado la Asociación para sus afiliados, que se manifiestan expresando su adhesión a una lista que fue la que participó en el proceso de aprobación de la nueva ley.

Es importante mencionar que la agrupación que se presenta en las elecciones de APESU tiene el mismo nombre que la lista que se presentó a las elecciones al Consejo de Enseñanza Secundaria. Su nombre logra redefinir la relación entre dos términos que fueron centrales en el debate de la política educativa: "*Autonomía y Reforma*". Si la "*Autonomía Universitaria*" fue durante la década del 20 el significante

capaz de agrupar la preocupación del profesorado de Enseñanza Secundaria, porque la reforma de la Enseñanza Secundaria no era concebible sino como una parte de la reforma universitaria, hacia 1936 otro significante va a ocupar la escena discursiva del cuerpo docente, con capacidad de movilización: "*Reforma*". ¿Qué ocurrió en el medio? Se aprobó la ley 9. 523 que segregaba a la Enseñanza Secundaria de la Universidad. Lograda la reforma institucional, la autonomía también fue un significante central, pero asociado a la Enseñanza Secundaria. Este desplazamiento de un término a otro en el debate político es el que permite impulsar la transformación principal que se va a producir en el lapso de esta década y media y que consolidó a APESU como un actor central en ese proceso.

APESU frente al golpe de Estado

En el periodo que estudiamos es posible identificar dos etapas de la Asociación divididas por un acontecimiento político que produjo un importante efecto sobre la representación que la sociedad uruguaya había construido sobre sí misma: el golpe de Estado que protagonizó el presidente constitucional Gabriel Terra en marzo de 1933.

Dos liderazgos importantes marcan el perfil de cada una de estas etapas en APESU. En la primera etapa, el Dr. Antonio M. Grompone, figura destacada del ámbito universitario, profesor de Filosofía y responsable de la organización del Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1925 y quien será su presidente hasta fines de 1929. Por el otro, Eduardo de Salterain y Herrera, que asume la presidencia en 1933 y va a impulsar el Segundo Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria en 1934, un acontecimiento clave en el proceso de consolidación de APESU. Posteriormente se va a transformar en el primer presidente del Consejo de Enseñanza Secundaria una vez creado el nuevo Ente Autónomo.[5] El desplazamiento de un liderazgo

[5] Ente Autónomo es un organismo descentralizado del Estado que tiene diversos grados de autonomía, consagrándose para la enseñanza el máximo grado relativo.

hacia otro fue acompañado por el relevo de un nuevo grupo y estuvo fuertemente influido por el golpe de Estado, el cual radicalizó las posiciones de los actores.

Esto significa que para comprender las ubicaciones políticas de los actores establecimos dos posiciones que nos permitirían mostrarlas gráficamente a través de un cuadro de doble entrada. Los criterios para definir los lugares fueron la posición en relación al golpe de Estado y la posición en relación a la separación o autonomía de la Enseñanza Secundaria de la Universidad.

Antes del golpe las diferencias políticas en el seno de APESU no eran relevantes, sino que existía cierto consenso respecto de lograr la autonomía de la Enseñanza Secundaria. La defensa de la autonomía ya había sido consagrada por la Constitución de 1918[6] y los profesores universitarios no ponían en discusión la pertinencia de limitar la injerencia del Poder Ejecutivo en la definición de la política educativa en los Entes de Enseñanza.[7] Lo que diferenciaba a los actores era la discusión acerca de dónde podía realizarse mejor la autonomía. Previo al golpe de Estado, las autoridades de APESU encabezadas por A. Grompone creían que la autonomía de Enseñanza Secundaria no era posible de lograr dentro de la Universidad y por lo tanto reclaman la separación de esta. Este diagnóstico se apoyaba en la forma de gobierno que tenía la Sección de Enseñanza Secundaria, la cual estaba integrada por representantes de las diferentes facultades que integraban la Universidad que impediría que se pudiera superar su carácter propedéutico.

---

[6] "La Constitución uruguaya de 1918, que fue la segunda que tuvo nuestro país, consagró la descentralización por servicios y la descentralización territorial. En tal sentido, el art.100 de la Constitución de 1918, dispuso que los servicios del dominio industrial del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas, serían administrados por Consejos Autónomos." (Correa Freitas, 2015, p. 6).

[7] También es justo mencionar que la designación del rector hasta la ley orgánica de la Universidad de la República era designado por el Poder Ejecutivo, con la venia del Senado.

Aunque esta era una posición hegemónica, existía una postura discordante de un grupo no tan representativo dentro de la Asociación que consideraba que la autonomía solo podría lograrse dentro de la Universidad. Este encabezado por Eugenio Petit Muñoz[8] desde 1930 venía sosteniendo una propuesta de crear un cuarto poder del Estado: el Poder Educador. Este proyecto que sirvió de fundamento para la elaboración del "Estatuto Universitario" en 1935, identificaba a la Universidad como "el conjunto de organismos de la cultura"[9] (Estatuto Universitario, 1935, p. 5). El Poder Educador –o la Universidad– que se ubicaba en pie de igualdad con los otros tres poderes del Estado (Poder Ejecutivo, Poder Legislativo y Poder Judicial) implicaba crear una especie de federación de organismos de la cultura que no tenían una relación jerárquica entre sí, gobernados por un gran consejo (Petit Muñoz, 1933).

Tabla 2. Posición de los actores en relación al golpe y la separación de la Universidad

	Posición "apolítica"	Contra el golpe
A favor de la autonomía de Secundaria	(1) E. de Salterain y Herrera	(2) Antonio M. Grompone
A favor de su permanencia en la Universidad		(3) Eugenio Petit Muñoz

Fuente: elaboración propia

[8] Eugenio Petit Muñoz (1894-1977) fue un destacado profesor de Historia Nacional e Historia Americana en Enseñanza Secundaria, docente de los cursos de Historia Americana, de los Institutos Normales y de Historia Americana en el Instituto de Profesores Artigas. Fue promotor principal de la Agrupación "Universidad" en Enseñanza Secundaria que disputó las elecciones cuando se crea el Consejo de Enseñanza Secundaria en 1935, perdiendo con Eduardo de Salterain y Herrera. También fue director del Instituto de Investigaciones Históricas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (1961).

[9] El art. 4 establece que: "La Universidad está integrada por seis secciones que son: a) La enseñanza primaria, b) La enseñanza secundaria, c) La enseñanza industrial, d) La enseñanza profesional, e) La enseñanza superior, f) Los organismos auxiliares de la cultura." (Estatuto Universitario, 1935, p. 6)

A partir del golpe de Estado del año 33, cómo ya se mencionó, se va a producir una ruptura dentro de APESU y Salterain y Herrera va a encabezar al grupo que logra acceder a la dirección de la Asociación (grupo 1). En ese contexto el grupo encabezado por Grompone (grupo 2) se va a aliar con los sectores que defendían la autonomía universitaria y estaban en contra de la separación de enseñanza secundaria (grupo 3) porque el eje principal va estar planteado en torno a la posición respecto a la ruptura institucional que significaba el golpe de Estado.

La revista *Estudio*

Para entender cómo se van a producir los posicionamientos de los profesores una consideración especial merecen las revistas publicadas por la Asociación de Profesores: *Estudio* y *Cátedra*. A través de estas revistas es posible analizar las formas de expresión pública de las posturas de los diferentes grupos, así como también las formas de comunicación que se definieron para con el profesorado. La historia de estas publicaciones es diferente entre sí y muestra también características de cada etapa. No obstante, en ambas es posible encontrar proyectos de reforma que estaba proponiendo el núcleo más activo de la Asociación.

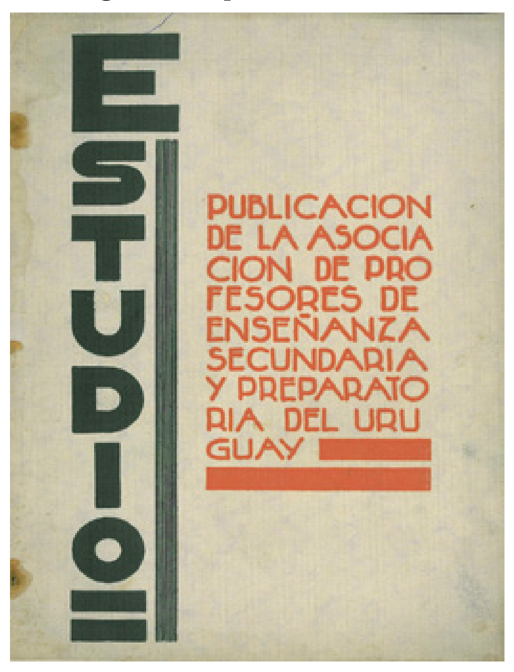
La revista *Estudio* no es la primera de la Asociación[10], pero si la que analizaremos en este trabajo. Se publicaron cuatro números que van desde noviembre de 1929 hasta noviembre de 1930. La publicación tiene unas 60 páginas y su primer y segundo número no tienen secciones; a partir del tercer número de mayo-setiembre de 1930, comienzan a aparecer secciones: redacción, colaboraciones, universitarias y bibliografía. El cuarto número mantiene las mismas secciones, aunque se duplica el número de páginas pasando a tener 120.

---

[10] En el editorial del Nº 1 se dice: “Aparece nuevamente esta publicación, con las mismas orientaciones fundamentales que tuvo en su anterior período” Estudio, año 1 Nº1, noviembre de 1929, p. 2. No pudimos identificar una revista anterior de la APESU.

La tapa tiene un diseño simple, dónde aparece hacia la izquierda en forma vertical el título de la publicación, hacia la derecha, separado por una barra, aparece una aclaración que abarca casi toda la página: "Publicación de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay".

Figura 1. Tapa revista *Estudio*.



Fuente: Revista *Estudio*. Publicación de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay.

Este carácter orgánico de la revista es expresado en el primer número en el que establecer que sería "el órgano oficial de la Asociación"[11].

[11] "Será el órgano oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, lo que significa que hará públicas todas sus actividades que lo merezcan pero no que compartirá por sistema los puntos de vista de las autoridades de asociación.(*Estudio*, 1929, año1, Nº 1, p. 2).

Sin embargo, esta representación es interpretada por el director de un modo particular[12]: frente a la exclusión del profesorado de la posibilidad de intervenir en el gobierno de la Sección de Secundaria, la revista aspira a convertirse en el portavoz de su juicio sobre los asuntos relativos a la segunda enseñanza.

A partir del número 3 correspondiente a mayo-setiembre de 1930, cambia la dirección y se define un nuevo Consejo de Redacción. En la línea editorial que se expresa en la sección “Redacción” es posible identificar al menos dos preocupaciones. La primera tiene que ver con una política de búsqueda de nuevos socios, dirigiendo una nota al “Señor Profesor ‘no asociado’”, en la que se pretende convencer a todo el profesorado que el ámbito para la crítica o la alabanza es dentro de la Asociación.

El segundo aspecto que se menciona tiene que ver con una convocatoria que apela a la responsabilidad del profesorado y para esto se vuelve imprescindible tomar la palabra y expresar el punto de vista propio. Bajo el título “La Revista y los Profesores” se dice:

> Queremos que *Estudio* sea el fiel exponente de la vida de la Universidad, que refleje todas las actividades de ese organismo, que en ella se perciban la agitación, el rumoreo, que denotan realidad, existencia, para lo cual necesitamos el aporte, la ayuda, de todos los Profesores. (*Estudio*, Nº 4, 1930, p. 3).

Existe un esfuerzo por definir el lugar del profesorado como un colectivo que no puede asumir plenamente su rol, sino es comprome-

---

[12] “Estamos convencidos de que uno de los mayores errores de la organización actual de esta rama de la enseñanza es la falta absoluta de intervención oficial de los profesores en la gestión de las autoridades, fenómeno completamente en oposición con el espíritu democrático de todas nuestras instituciones, comprendidas las otras ramas de la Universidad, y que el legislador aún no se ha resuelto a corregir.

Pues bien, ya que no existe aquella intervención oficial del profesorado, creemos que, a lo menos, debe haber el juicio público hecho por el profesorado, tanto cuando es favorable como desfavorable, y esta revista no podrá tener misión más honrosa que la de ser portavoz de esos juicios.(Estudio, 1929, año1, Nº 1, p. 2)

tiéndose con la definición del futuro del Claustro; para esto se conmina al profesor a que exponga sus ideas. Según los redactores, solamente de ese modo la revista será entonces “una tribuna desde donde se emitirán opiniones leales y sinceras, tendientes todas a lograr días mejores para la Enseñanza” (*Estudio*, 1930, Nº 4, p. 3). En concordancia con esta posición, en esta segunda etapa de *Estudio*, es posible percibir un cambio en la política editorial, puesto que en la sección “Universitarias” comienzan a publicarse “proyectos de Reformas”.

Los proyectos de Reforma en *Estudio*

Como fue mencionado antes, a partir del Nº 3 de la revista comienzan a publicarse proyectos de reforma presentados a la Sección de Enseñanza Secundaria por parte de sus autoridades. Es importante destacar que las propuestas de reforma parecerían reflejar ciertos niveles de acuerdo en relación a tres aspectos: la expansión de la enseñanza secundaria, la reducción de materias y la introducción del criterio de la elección del estudiante a través de planes que permitían realizar diferentes trayectorias, incluyendo la posibilidad de incluir ciclos utilitarios volcados hacia el mundo del trabajo.

En cuanto a estas propuestas parecen cerrar una etapa de la enseñanza secundaria donde la reforma de enseñanza secundaria se limitaba al “cambio de planes de estudio”. La pertenencia a la Universidad de Montevideo no se visualizaba como un problema para los actores. Sin embargo, como se puede ver en los editoriales, comenzaba a instalarse con fuerza la discusión acerca de la falta de representación del profesorado en el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria como un serio problema para que esta rama de la enseñanza pudiera encontrar otro sentido que el propedéutico.

La revista *Cátedra* y la reacción frente al plan 1932

El 5 de julio de 1933 asume una nueva Comisión Directiva de APESU. Una de las primeras decisiones que toma la nueva Comisión

es la designación del Prof. Carlos Lacalle como director de la revista de la Asociación. Y junto con la designación se vota un presupuesto para la edición mensual de la revista. La revista resultó un espacio de construcción de una voluntad colectiva que apostó a recuperar el espíritu reformista del profesorado que entonces fue puesto en cuestión por dos acontecimientos: la implementación por parte del Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria de un nuevo plan de estudios en 1932 y el golpe de Estado en 1933.

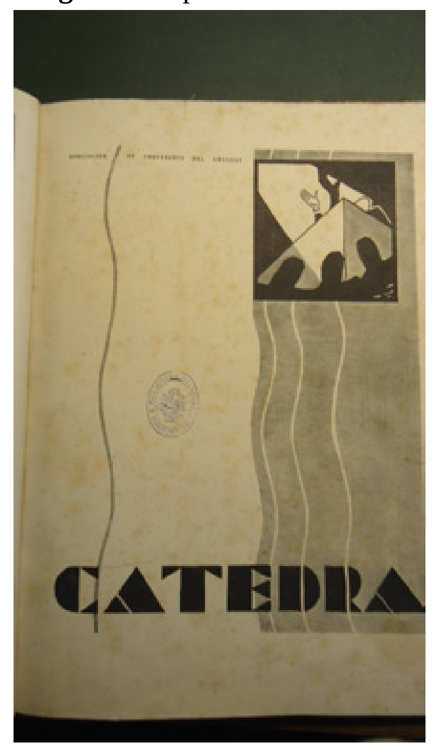
Esta revista fue la que tuvo mayor continuidad y regularidad en su publicación: 11 números entre 1933 y 1936. No tenía secciones fijas, aunque se reiteraban las editoriales, las crónicas de las actividades que realiza la Asociación y la sección dedicada a bibliografía distribuidas en treinta páginas con un papel de excelente calidad. Los editoriales son firmados como *Cátedra*, lo cual parece revertir la tendencia de la revista *Estudio* donde predominaba el criterio de su director que firmaba con su propio nombre. En el primer número se explican las razones de la elección del nuevo nombre para la revista.

> Constituido el profesorado de nuestra sección por elementos heterogéneos en la dedicación a sus actividades hay un punto de referencia, meta común y lugar de entendimiento para todos que está constituido por la cátedra. La cátedra es el asiento de la función docente y síntesis de la preocupación de varios hombres que aislados por la distancia, la profesión y la ideología, en ella encuentran un punto común de alto entendimiento y alianza (*Cátedra*, 1933, año 1, Nº 1, p. 1).

La elección del símbolo y la palabra tuvo una relación con la coyuntura política que, en un momento de fuerte polarización política producida por el golpe de Estado, parecería encontrar pocos elementos comunes en la heterogeneidad de posiciones característica de esta corporación. Para el director, la cátedra sería el "único posible símbolo que en la hora actual agrupe a todos los profesores." La imagen gráfica

que aparece acompañando cada número y publicación de la Asociación, coloca al que actúa en la cátedra en un lugar muy distanciado del público, aunque se aclara que no es el lugar en que la revista pretende ubicarse en relación al profesorado sino el lugar en el que el profesorado se encontraría en relación a los otros.

Figura 1. Tapa revista *Cátedra.*



Fuente: Revista *Cátedra*.

La ilustración intentaría desplazar la "brecha" que podría abrirse entre los profesores por la circunstancia política, hacia la distancia común que ubica al profesorado en relación a su público representado por sombras. La revista se presentaría como la posibilidad de hacer el uso de la palabra para alejarse de la masa anónima; en otras palabras,

la revista es el espacio que la Asociación ofrecer al profesorado para que tome la palabra y se dirija a los otros.

La Reforma en los comienzos de *Cátedra*

La posición de la revista *Cátedra* sobre la reforma de la enseñanza secundaria aparece muy clara desde el comienzo. En el editorial del segundo número, de noviembre de 1933 se planteaba bajo el título: "El sentido de la reforma", cuáles serían las coordenadas que delimitaban la posición de la Asociación de Profesores. *Cátedra* se desmarcó de todos aquellos supuestos reformistas que pretendían ofrecer una respuesta a la enseñanza secundaria, pero apoyados en alguna clase de dogma político. *Cátedra* no tendría otra bandera que la "neutralidad" del profesorado.

Acto seguido el director de la revista pasó a definir cuál sería el enfoque que proponían para abordar la reforma. El eje debía estar en el adolescente[13], a quien la institución debía darle un lugar para que pudiera aprender a enfrentar los problemas que se le presentaban. Para esto la vida de la institución debía reformarse.

Finalmente termina resumiendo el sentido de la reforma en los siguientes términos: "Para nosotros, la experiencia pedagógica no puede resolver sus problemas sino en la libre respuesta que un hombre sincero, en el ejercicio del profesorado, dé a la vital interrogante del alumno." Ese "es el método para llegar a un estado más perfecto en nuestro instituto de secundaria." (*Cátedra*, Nº 2. p. 1).

En un contexto de polarización ideológica, la única reforma que el autor consideraba necesaria es aquella que permitiera el encuentro humano entre dos generaciones, mediadas por la búsqueda de la verdad

---

[13] Según el editorial, "la enseñanza secundaria debe admitir cómodamente en sí un tipo medio de adolescente uruguayo, y que esa acogida debe ser tal que le permita desarrollar con éxito una organización de vida actual y eficiente". (*Cátedra*, Nº 2, p. 1). Cómo puede constatarse, la influencia del escolanovismo cada vez se va a volver más fuerte a medida que se afirma un nuevo sujeto de la educación al cual tendría que adaptarse la enseñanza: el adolescente.

"biológica y espiritual" y la tolerancia. No deja de resultar paradójico el angostamiento de las expectativas respecto a los fines de la enseñanza secundaria que caracterizó a la década anterior hasta comienzos de la década del 30. El repliegue hacia la búsqueda de soluciones propias, la fantasía de la autenticidad del encuentro con la verdad librada de cualquier influencia ideológica, parece signar la nueva era que se abre. Pero también la confrontación ideológica. Frente a esta, el último símbolo que parecía elevarse por encima de estas diferencias era la cátedra, o la revista que pretendía ser lo mismo.

Cátedra frente al Consejo y la participación del profesorado

En el segundo número de la revista donde se editorializa el sentido de la reforma, aparece un artículo donde se termina de precisar la posición de la Asociación: "Frente al Consejo". La Asociación se encuentra atrapada entre dos extremos: por un lado, la necesidad de reafirmar su vocación reformista; por otro lado, poder manifestar el malestar que en un importante grupo de profesores había provocado el nuevo plan de estudios aprobado en 1932. En este escenario la Asociación no podría lograr ubicarse fácilmente contra la idea de la reforma, a favor de la cual venía embanderándose desde bastante tiempo atrás. Sin embargo, seguía existiendo un aspecto que la Asociación venía también reclamando y que no había sido contemplado en este proceso: la participación del profesorado.

Es a partir de este principio que define su posición: a favor de la reforma, frente al Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria. Nuevamente desde la editorial se define la postura de la Asociación:

> Frente a frente, no en actitud agresiva, sino con la postura de dos personas que tienen que tratar en buen acuerdo un tema en común. Tema que hasta hoy se ha resuelto en el monólogo. Tema que sólo se debe desarrollar verdaderamente en diálogo, y es el problema integral de la enseñanza. (*Cátedra*, Nº 2, p. 6).

El director define cual es el asunto que tienen entre manos y la forma en que este debe resolverse: el problema integral de la enseñanza, abordable sólo a través del diálogo entre las autoridades y el profesorado, entre el Consejo y la Asociación. Y este reclamo va de la mano del lugar que el profesorado tiene –o debería tener– en la estructura de gobierno de la Sección, ya no de la universidad:

> El cuerpo de profesores está absolutamente excluido, oficial y legalmente, de la consideración de los asuntos de la enseñanza. Ni se le consulta. No está representado en el Consejo, directa o indirectamente. Ni interviene en la constitución de autoridades de la Sección. El criterio institucionalista de nuestra Casa de Estudios lo ha considerado siempre como el ser provisto de la más intensa miopía. (*Cátedra*, Nº 2, p. 6).

Fundamenta esta posición el reconocimiento de que es "el profesor en el ejercicio de la Cátedra el que recibe las experiencias necesarias y fundamentales para toda acción pedagógica" (*Cátedra*, Nº 2, p. 6). Por tanto, si la experiencia es el saber necesario para la dirección de los asuntos educativos, la forma de organización institucional que debería darse, debería reconocerle ese lugar técnico a los profesores en el gobierno de la institución lo cual no ocurre en ningún caso.

Y, sin embargo,

> Nosotros no sabemos que en nuestro país se haya tratado el problema de los estudios secundarios en forma más…, más consciente y más sabía que en aquel Primer Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, que por iniciativa de Adolfo Berro García y Antonio M. Grompone organizó la Asociación de Profesores en el año 1925. (*Cátedra*, Nº 2, p. 6).

A pesar de pertenecer a una generación diferente, y estar ideológicamente enfrentado con Grompone quien en ese momento estaba en el Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria, Carlos Lacalle, di-

rector de Cátedra, junto con Juan Carlos Sabat Pebet, Enrique Pollero, Daniel Baridón, integraban una "renovada élite en el profesorado"[14], intentaron reconstruir un hilo de una tradición de participación del profesorado que se remonta al Primer Congreso de Profesores de Enseñanza Secundaria.

En ese contexto el primer Congreso fue efectivamente un primer hito, aunque la consolidación de este movimiento del profesorado se produjo en el Segundo Congreso Nacional de Profesores, donde esta nueva generación protagonizó su liderazgo en el impulso a una reforma de la enseñanza secundaria que promovió la Asociación.

El Segundo Congreso Nacional de Profesores: hacia la reforma

El II Congreso fue realizado durante los días 29 al 4 de febrero de 1934 en Piriápolis, Departamento de Maldonado, como el Congreso anterior. Participaron 41 personas, de las cuales 22 son de Montevideo y 17 del Interior. Se designó como presidente del Congreso al Prof. Eduardo de Salterain y Herrera. Según la crónica la dinámica de trabajo fue en cuatro subcomisiones que actuaron simultáneamente: 1) Iniciativas, 2) Plan de estudios, 3) Régimen de promociones, 4) Régimen de autoridades. A cada tema propuesto correspondía un miembro informante por cada subcomisión.

La publicación del Congreso es una muy cuidada y prolija edición de 128 páginas, divididas en 4 secciones, realizadas por la revista *Cátedra*. En el comienzo aparece la información relacionada con la integración de la Comisión Directiva, el Reglamento y programa del II Congreso y la nómina de congresales.

[14] Oddone y París, plantean que un conjunto de iniciativas que se desarrollan a comienzos de los 30 "verifican la presencia de una nueva generación, o si se quiere, de una renovada élite en el profesorado, ávida de reformas, preocupada por los cambios que se producen en el medio social a que pertenece. También desorientada, analiza, se interroga e intenta definirse, en momentos que la crisis política y económica del país asume todo su rigor." (Oddone y París, 1971, II, p. 319).

Luego, una primera parte está dedicada a la publicación de las actas de las Asambleas y deliberaciones con resúmenes de las ponencias, declaraciones y resoluciones aprobadas. La segunda parte incluye los trabajos presentados. La tercera parte artículos publicados anteriormente en la revista *Cátedra* a modo de crónica sobre el Congreso.

Fueron publicadas 15 ponencias de autores diferentes, salvo de Salterain y Herrera que presentó dos ponencias. Si comparamos con el Primer Congreso de Profesores son la mitad de las ponencias presentadas en el Segundo. Estas se distribuyen de acuerdo a lo que se plantea en la tabla.

Tabla 2. Comparación de la cantidad de ponencias por tema en los dos congresos de profesores.

	Categorías	**Primer Congreso**	**Segundo Congreso**
1	Fines	3	-
2	Textos y Métodos	6	2
3	Alumno	2	1
4	Vacaciones	1	-
5	Ciclos, duración, régimen	6	-
6	Plan de estudios	4	3
7	Promociones	2	5
8	Reforma	3	1
9	Profesores	2	2
10	Autoridades		1
Total		30	15

Fuente: elaboración propia

En las ponencias de ambos congresos puede verse una cierta constante: sumados los temas concernientes a plan de estudios y promociones se concentran la mayoría de los temas de las ponencias: en el 1er. Congreso son más de la tercera parte y en el 2do. Congreso más

de la mitad. Sin embargo, existen modulaciones diferentes de estos temas en cada congreso: el abordaje de aspectos específicos del plan como ciclos, duración y tipos de régimen tienden a desplazarse hacia el régimen de promociones.[15]

Una consideración especial requiere la cuestión de los fines de enseñanza secundaria que, aunque no tuvo una representación cuantitativa importante en el 1er Congreso, si lo tuvo en la medida que fue un tema central que abordó uno de los organizadores: Antonio M. Grompone. Este tema no va aparecer en el 2º Congreso. La otra novedad importante es la aparición de un nuevo tema de discusión que es el de las autoridades de la enseñanza secundaria: constitución y representación del profesorado.

Por último, un tema que cuantitativamente parece haber disminuido en importancia en términos cuantitativos es la cuestión de la "Reforma". Sin embargo, adquirió un peso muy importante, en la medida que esta aparece con mucha fuerza en el discurso inaugural del presidente de Salterain y Herrera. Por lo que podemos ver que se produjo de un congreso a otro el desplazamiento de la preocupación por los *Fines* de la Enseñanza Secundaria hacia la *Reforma* de la Enseñanza Secundaria.

De Salterain y Herrera: la reforma de los profesores

En la primera sesión plenaria del 29 de enero el presidente de APESU Eduardo de Salterain Herrera da por inaugurado el Congreso. Realizó una recordación del primer Congreso realizado nueve años antes, también organizado por la "Asociación de Profesores" en el mismo lugar. Y se pregunta "¿puede acaso pedirse mejor oportunidad

---

[15] En la enseñanza secundaria desde sus inicios en el siglo XIX hasta comienzos fines de la década de 1920 el sistema de evaluación que regulaba el pasaje de grado era el examen. El examen venía siendo objeto de discusión como uno de los principales problemas de la enseñanza. A partir de 1927 se establece lo que se definió como "régimen de promociones", la posibilidad que el estudiante pudiera ser evaluado durante el año y ser promovido como un modo alternativo al "régimen del examen".

para la deliberación pedagógica, que el momento actual de nuestra realidad universitaria?” (Segundo Congreso, 1935, p. 12).

Posteriormente continúa su discurso señalando la importancia de la responsabilidad del profesorado que define el sentido de la tarea. “Porque ser profesor es, en la más noble acepción del término, ser responsable”. Según el presidente:

> Bien o mal, la Universidad, o sea la tarea pedagógica, nos ha formado para que, a nuestra vez, sepamos formarnos a ella en la medida de lo mejor que anhelamos para nosotros mismos. *Formar es hoy reformar*, palabra esta que adquiere una majestuosa significación si se pronuncia sin prevenciones, ni acometividades malsanas, ni ribetes de redención, y en vez, con austera necesidad, con generosidad de espíritu para hacerla accesible y llevadera. (Segundo Congreso, 1935, p. 12).

Como puede verse desde el discurso inaugural el presidente de APESU instala en la agenda dos temas: la responsabilidad del profesorado por su tarea y la necesidad de la reforma. Resulta interesante que a dos años de implementada la reforma del plan de 1932, aparezca con tanta fuerza esta “palabra”. La cual busca dotar de un significado particular, cuando aparece junto con Enseñanza Secundaria.

Para el presidente de la Asociación y del Congreso la reforma sería algo diferente que un cambio de planes. La operación de Salterain Herrera es tratar de reconceptualizar la discusión sobre los temas que en muchos aspectos son comunes al 1er. Congreso, pero que son resignificados al ubicarlos en relación con la necesidad de la Reforma. Una reforma que parta de la base que “los mejores dotados para el examen” de las cuestiones que se abordan son los profesores.

Resumiendo: de un Congreso a otro, Salterain tiende a tomar el relevo de Grompone, y la cuestión de los fines es desplazada por la discusión sobre la reforma, pero no ya una reforma de planes, sino una reforma integral hecha por los profesores.

Armando Acosta y Lara: el espíritu de cuerpo

La segunda conferencia inaugural es sobre "El Profesor" y está a cargo de otro de los actores importantes vinculados a la Enseñanza Secundaria y la Universidad. Acosta y Lara comienza señalando que resulta difícil abordar un tema tan vasto en tan poco tiempo, pero "pocas veces se presenta ocasión tan propicia como ésta para tratar ese tema" (Segundo Congreso, 1935, p. 13).

Luego de realizar una suerte de apología de la vocación del profesor, pasa analizar los problemas que ha tenido el profesorado criticando a quienes no tienen la sensibilidad para cuanto se erosiona la autoridad moral de la cual están provistos, cuando no se contempla su situación funcional y salarial. Y acto seguido reflexiona sobre las causas de esta situación.

Para Acosta y Lara la clave explicativa de los problemas estaría en la "falta de espíritu de cuerpo" que no ha podido hacer carne en el profesorado a pesar de los esfuerzos que viene realizando la Asociación de Profesores. Según el consejero Acosta y Lara "existe una barrera que impide todo progreso" del profesorado, y es la que está "representada por las leyes que hacen frustránea la intervención del profesorado en el gobierno de nuestra casa de estudios" (Segundo Congreso, 1935, p. 14).

> El día que la ley repare el error que el criterio actual significa, cuando todos sintamos la responsabilidad de la dirección de aquel organismo, nacerá y se fortificará el espíritu de cuerpo que nos dará la potencia que nuestra calidad impone, resolviéndose con nuestra legítima influencia muchos de los problemas que hoy nos agitan. (Segundo Congreso, 1935, p. 14).

Y en clave prospectiva finaliza su intervención planteando la relación que existe entre los congresos y el derecho a intervenir del profesorado:

> La realización de estos congresos por la sola iniciativa de los profesores, sin apoyo oficial, y algunos a pesar de las trabas opuestas

> por la propia autoridad, releva un estado de cosas que fatalmente conducirá al reconocimiento amplio de nuestro derecho a intervenir en el gobierno de la Sección de Enseñanza Secundaria, que se verá así dirigida por quienes entregan todas sus mejores energías al servicio del país en el sector más importante de la vida nacional: la formación moral e intelectual de los futuros ciudadanos que mañana serán los llamados a regir sus propios destinos. (Segundo Congreso, 1935, p. 15).

La reforma necesaria: El régimen de autoridades

El profesor Pedro Daniel Baridón, era miembro informante de la subcomisión sobre Régimen de autoridades dirigentes de enseñanza secundaria, e interviene en el Congreso en sintonía con De Salterain y Herrera y Acosta y Lara, para plantear la necesidad de revisar el lugar del profesorado en el gobierno de la institución. Como ya fuera tradición para abordar estos asuntos, los profesores solían recurrir a la historia para explicar cómo se llegó a la situación presente, pero en este caso particular referido al régimen de autoridades vigente. Según Baridón no se habría llegado a este "de un golpe", sino que ha resultado de "una serie de leyes que carecen de una trabazón orgánica". Por eso, dice, es necesario referirse a la historia de cómo se constituyó el sistema directivo actual.

El Consejo de la Sección de Enseñanza Secundaria estaba compuesto según la ley de 1908 por cinco delegados del Consejo Universitario y tres representantes de las Facultades existentes. En 1934, con el crecimiento de las facultades, este Consejo pasó a estar integrado por los cinco miembros del Consejo Universitario más nueve representantes, componiendo un total de 14 miembros. "Y este régimen actual tiene para nosotros, desde el punto de vista de las autoridades (…) una deficiencia fundamental. La enseñanza está dirigida por técnicos en enseñanza superior". Según Baridón "nueve delegados de las Facultades tienen la dirección total y absoluta del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria" (Segundo Congreso, 1935, p. 21).

Algunas consecuencias se derivan de esta situación: "en primer término, el confusionismo, la falta de orientación clara y definida y, en segundo término, el profesionalismo, la particularización, la falta de un sentido general de la enseñanza." (Segundo Congreso, 1935, p. 22).

> No es extraño, pues (…) que de tiempo atrás se venga exteriorizando de un modo ininterrumpido, de una manera cada día más aguda, la necesidad de una *reforma a fondo*, de una reforma sustancial *de la organización de las autoridades* de la enseñanza secundaria. (Segundo Congreso, 1935, p. 22).

Desde la perspectiva de los actores agrupados en torno a la Asociación de Profesores, la preocupación más importante que manifestaban no tenía que ver tanto con la defensa de la autonomía sino con la necesidad de una "reforma sustancial de la organización de las autoridades" que planteara la necesidad de que el profesorado tuviera una mayor representación en el Consejo de la Sección. En función de estas consideraciones la comisión somete a consideración del congreso una declaración:

> "El segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria declara:
>
> 1) Que la reforma inmediata y del actual sistema de integración y constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, constituye una necesidad impostergable para el buen cumplimento de los fines de la enseñanza media, y es, por lo tanto, una aspiración honda y unánime de los profesores toda la República.
>
> 2) Que el nuevo régimen de integración y constitución del Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, debe contemplar necesariamente las bases siguientes: a) Tecnicismo, (es decir, especialización pedagógica en la enseñanza media); b) Amplia y efectiva representación de los elementos del claustro que contemple debidamente su importancia cultural. (Segundo Congreso, 1935, p. 23).

La redefinición de la identidad del profesor de Secundaria

En la instancia plenaria final el Prof. Juan Carlos Sábat Pébet (1935) evalúa que, aunque la convocatoria al Congreso fue escasa, luego de las deliberaciones quedó convencido de su importancia. Dos principios resumen el programa de su intervención: jerarquizar el valor de la *experiencia* del profesorado y de la labor *práctica* del Congreso.[16]

En cuanto al balance también plantea que todo lo considerado en el Congreso tiene que ver con la elevación "del valor moral del profesorado en sus relaciones con las autoridades, con los discípulos y con los familiares de los mismos" (Sábat Pébet, 1935, p, 44). Y aclara cómo fue realizada esta labor:

> Hemos hecho, señor presidente, muy pocas citas. Son muy pocos los nombres de autores, de *eminentes pedagogos* que hemos citado y, en cambio, hemos traído mucha suma de *experiencia*, con todos los errores, con todas las imperfecciones de esas mismas experiencias, por tratarse de gente que se ha ido formando sola y que puede haber captado mal- (…) la finalidad de su labor educacional. (Sábat Pébet, 1935, pp. 44-45).

Programáticamente Sábat Pébet está redefiniendo los términos de la cultura docente del profesor de enseñanza secundaria, que está en sintonía con el estilo de la revista Cátedra, en la que vemos casi exclusivamente artículos de profesores uruguayos reflejando una postura en la que solo la experiencia del profesorado podría encontrar una respuesta a los problemas de la enseñanza secundaria[17]. Sábat Pébet

---

[16] En relación a este último aspecto va a señalar que sin "falsa modestia hoy puedo afirmar que hemos (…) realizado una labor práctica, pero en el buen sentido del vocablo, no en su sentido inferior; práctica en todo aquello que dice relación con lo anímico, con las inquietudes más nobles." (Segundo Congreso, 1935, p. 44).

[17] Por supuesto que esta no es una característica exclusiva de la revista, sino que la concepción ideológica del régimen político instaurado con la ruptura institucional, abrevaba en una perspectiva que condenaba lo foráneo, lo extranjero, lo importado

va a recuperar esta idea de la labor práctica del profesorado jerarquizando la experiencia del profesorado. Pero la experiencia en este caso se contrapone con los "eminentes pedagogos". La reivindicación del lugar del docente como portador de saber pedagógico, se construye en oposición con la representación del académico. Y en esta recuperación de la experiencia, el docente se desmarca de su predecesor el catedrático universitario, puesto que su acción está dirigida hacia el adolescente y a su familia.

El enfoque de una manera distinta de entender la docencia, acompaña al movimiento de proponer una separación institucional de la Universidad. Para Sábat Pébet (1935) las deliberaciones del Congreso son "obra de generación", lo cual resulta interesante, porque se trata de un nuevo grupo que como París y Oddone (1971) lo señalan, irrumpe tomando el relevo de la generación anterior.

Finalmente toma la palabra el presidente, quien menciona cual era el objetivo del Congreso reforzando la idea de constituir al profesorado en un actor que pudiera tomar conciencia de sí mismo, poniendo a trabajar su experiencia. "La razón determinante del Congreso era concitar un grato movimiento de opinión; era auscultar al profesorado de Enseñanza Secundaria, esto es, al pensamiento que ha traído la deliberación" (De Salterain y Herrera, 1935, p. 45)

Según el presidente después del Congreso.

> El primer paso está dado: el de la idea, convertida en la serie de proposiciones que hemos sancionado. Ahora falta el segundo: el

como objeto de rechazo. "En los años 30, esta afirmación de la idea de lo propio, de lo autóctono, de lo nacional frente a lo foráneo, lo imitativo y lo cosmopolita admite una modulación diferente, que pretendía reconocer la particularidad de los problemas de la enseñanza. Esta tradición comienza a estar sobredeterminada por una ideología que se erige como fundamento de la crítica que al imaginario batllista, que buscó sustituir sus símbolos por un imaginario conservador alternativo basado en lo que Caetano y Jacob (1991) definieron como "la 'cruzada' ruralista" y "el brote xenófobo" (Romano, 2018, pp. 131-132).

> de la acción, esto es, el de convertir en realidad todo lo planeado. Este segundo paso es el primordial que dará a la "Asociación", órgano ejecutivo de nuestro Congreso (De Salterain y Herrera, 1935, p. 46).

"La lección de un Congreso": un profesorado en busca de sí mismo

Un artículo publicado en el Nº 3 de la revista *Cátedra* hace un balance del Congreso. Así como Baridón en el Congreso menciona una cierta idea de la reforma que venía desarrollándose desde los editoriales, la revista *Cátedra* toma al Congreso como un momento en ese proceso de cómo concebir el cambio. Según el editorial se habría resuelto convocar al profesorado de secundaria "para convertir en actuante una fuerza moral existente, pero inoperante y además, auscultar la orientación de esa fuerza una vez en acción." (*Cátedra*, Nº 3, p. 7).

> El pretexto para esta congregación de elementos nos lo da la desarticulada vida de nuestro Instituto. Los problemas prácticos de organización de nuestra Sección, son muchos y están provistos de realidad, pero son de superficie. El problema hondo, fundamental, substancial, lo constituye la falta de un común denominador de actitudes, sentimientos e ideas que den eficacia al gesto, pensar o desear de cada individuo docente. Lo que se llama espíritu de cuerpo. Y ese espíritu de cuerpo, ese común denominador era lo que se intentaba lograr en el Congreso de Piriápolis. (*Cátedra*, Nº 3, p. 7).

La crítica que se formula a la forma de organización de los liceos señala que esta desorganización superficial no es la más importante, sino que habría una más profunda que se deriva de la falta de "espíritu de cuerpo" del profesorado que le dé eficacia al pensar, desear y actuar de cada docente individual. La aspiración de este nuevo grupo es a construir una suerte de "cuerpo docente" uniforme, que logre transfor-

marse en el actor de la reforma que se propone realizar y que al mismo tiempo que la realiza lo constituya como tal. Ese laboratorio representaba el Congreso en el que "Cuarenta profesores, elementos heterogéneos por procedencia, filiación ideológica y edad, se colocaron ante un pequeño conjunto de problemas pedagógicos." (*Cátedra*, Nº 3, p. 7).

Y en ese contexto se abrió la pregunta: "¿El reactivo de una idéntica preocupación demostraría la existencia de una fuerza espiritual recia y viva?"

> Y estábamos en la verdad. La fuerza viva y fuerte del espíritu docente se reveló magníficamente. Los problemas se sucedieron y ante ellos las soluciones de un conjunto de hombres con sinceridad, con generosidad y sin titubeos. El espíritu de cuerpo era mucho más maduro de lo que nadie pudo imaginar. Ahí está como testimonio la labor desarrollada por el Congreso, sin directores de oficio. Obra realizada en medio de una gran camaradería, de una vistosa alegría y en un clima de toda tolerancia y deseo de comprensión (*Cátedra*, Nº 3, p. 7).

Finaliza planteando que luego de terminado el Congreso el profesorado se encuentra "más dueño de sí mismo"; "ha encontrado su espíritu".

Para cerrar

Cómo se señaló al comienzo del artículo, el sentido de la creación de APESU estuvo directamente ligado a la falta de representación de los docentes en el órgano de gobierno de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatorios. Durante el primer período que va desde 1919 hasta 1932 la autonomía de secundaria era concebida como un capítulo de la autonomía universitaria y por tanto, los cambios que se podían desarrollar eran concebidos como parte de discusiones que se debían resolver al interior de la universidad. Sin embargo, en el caso del Consejo de Secundaria se priorizó una estructura que tendía a fa-

vorecer la representación de las facultades en detrimento de la representación de los órdenes.

Esta estructura impedía a los docentes incidir en el rumbo de las resoluciones que adoptaba el organismo, realidad que contrastaba con el resto de los consejos universitarios, donde las delegaciones por orden eran la forma de definir su integración. Entonces, si la idea que estructuraba a los Consejos era que la experiencia pedagógica en el ámbito correspondiente era la condición para intervenir en la dirección del organismo, este presupuesto no se respetaba en el caso de secundaria que era un Consejo integrado para servir a otros organismos. Esta posición que estaba en sintonía con el carácter "propedéutico" que se le atribuía a esta rama de la enseñanza, comenzó entrar en contradicción con la idea de una "enseñanza secundaria" diferenciada de los "estudios preparatorios" que introdujo la ley orgánica de la Universidad de 1908.

Esta contradicción es la que impulsaba a la organización de APESU. Pero a esta contradicción se le va a sumar otra: si los docentes eran quienes estaban en mejores condiciones de definir la marcha de la educación, la cual se concibe como una cuestión técnica, el diseño del nuevo plan de estudios no podía estar en manos de actores "ajenos" a su devenir, motivados por otros intereses más allá de la formación del adolescente. A medida que los discursos escolanovistas se difundieron más se profundiza la distancia entre una estructura de gobierno manejada por Facultades, con la idea de reorganizar la enseñanza de acuerdo a este principio: el interés del adolescente.[18]

La única herramienta disponible para cambiar esta realidad eran los planes de estudio. Una vez que la vía de los planes de estudio se agotó, porque no logran traducir esta concepción de la enseñanza secundaria como un fin en sí mismo, comenzó a tomar fuerza la idea que

[18] Esto se va a reflejar también en los nombres de las agrupaciones, como por ejemplo: Juventud.

solamente la autonomía respecto de la universidad podría impulsar adecuadamente sus fines.

Frente a esta situación el golpe de Estado abre un nuevo escenario que redefine los alineamientos. En ese contexto un grupo cercano al régimen representado por la figura de E. de Salterain y Herrera ganó posiciones y accedieron a la dirección de APESU. El ministro de Instrucción Pública, M. R. Echegoyen, se apoyó en esta fuerza social para impulsar la reforma institucional: la separación de secundaria de la Universidad. Las razones que tenía el régimen de facto eran debilitar a la Universidad, particularmente a los sectores de oposición que utilizaban a ésta como un medio de impugnar la ilegitimidad del régimen.

Un grupo de docentes jóvenes logró impulsar a través de la revista *Cátedra* y el II Congreso de Profesores de Secundaria una nueva plataforma que coloca nuevamente a los profesores como los auténticos responsables de la marcha de la institución y con el apoyo del Ministro consiguieron que se aprobara una nueva ley que, por un lado, separaba la enseñanza secundaria de la Universidad y, por otro, le daba una integración mayoritariamente integrada por docentes como representantes en el nuevo consejo del Ente autónomo de enseñanza secundaria que se creó.

Referencias bibliográficas

Ardao, A. (2008). *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica.* Colección Clásicos Universitarios. Departamento de Publicaciones. Universidad de la República.

Correa Freitas, R. (2015). La estructura constitucional del Estado Uruguayo, *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UDE, 7*, (7), 4-13.

De Salterain y Herrera, E. (1935). *La clase. Apuntes de un profesor*. Editorial Le Livre Libre.

Ibarburu, E. (1986). *Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria (APESU). Período 1929-1937.* Monografía presentada

al curso de Taller de Investigación III. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias (Udelar), Montevideo (inédita).

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Editorial Ariel.

Oddone, J. y Paris, B. (1971). *La Universidad Uruguaya del militarismo a la crisis*. Tomos 1 al 4. Departamento de Publicaciones. Universidad de la República.

Romano, A. (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en el Uruguay (1931-1938)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].

Sábat Pébet, J. (1935). *Rodó en la Cátedra*. Publicación de la Asociación E. J. R.

Fuentes

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1919) Libro de Actas Nº 1º. Montevideo.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1925). *Primer Congreso Nacional. Trabajos presentados*. Boletín de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (APESU) (1935). *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Ediciones de Cátedra-Monteverde

Revista *Cátedra* (1933-1936). Nº 1-11. Publicación oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Montevideo.

Revista *Estudio* (1929-1930). Nº 1-4. Publicación oficial de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria. Montevideo.

¿Ser profesor católico o ser católico profesor? Las estrategias de capilaridad "dentro y fuera" de la Iglesia Católica argentina para la formación docente en clave histórica (1949-1989)

Natalia Vuksinic

Introducción

Dentro del estudio de las estrategias (Soneira, 1989; Bourdieu, 2009; Aenlle, 2021) de algunos actores de la Iglesia Católica argentina para el desarrollo de la institucionalización de la formación docente católica, entre 1949 y 1989, nuestro trabajo reconstruyó la experiencia local de una comunidad de laicas consagradas denominada Total Dedicación[1] (1949), que por pedido de Mons. Plaza[2] y bajo la referencia

[1] De aquí en más TD.

[2] Antonio José Plaza nació en Mar del Plata en 1909 y estudió en el Seminario de La Plata, donde se ordenó presbítero en 1934, y luego fue profesor y rector. En 1950 fue nombrado obispo auxiliar de Azul, y en 1953 asumió como obispo diocesano allí. Fue nombrado arzobispo de La Plata en 1955, cargo en el que permaneció hasta su muerte en 1985. Las referencias a Plaza en este trabajo se realizan desde que este asume el cargo en el arzobispado platense luego de 1955 hasta el momento de su muerte, por ser quien estableció desde la jerarquía todas las gestiones con Pearson para convocar a la comunidad TD en numerosas creaciones en materia educativa.

y formación de Mons. Pearson[3], cofundaron el Instituto del Profesorado Juan N. Terrero, en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, en 1959. Dicha institucionalización no ha sido abordada sólo desde un entramado político, legislativo u organizacional, sino que se trazó aquí desde una "capilaridad" en la formación de esta comunidad, que otorgó ciertos sentidos al "ser católico/a", recorriendo una construcción identitaria que se fue dirimiendo entre "ser católico profesor" y/o "ser profesor católico".

Para historizar esas estrategias nos valemos de dicha "capilaridad" como categoría teórica y como enfoque. Entendemos por capilaridad (Oszlak, 2011) del rol de la Iglesia, su presencia más allá de la institución, que proporciona a la sociedad un tejido conectivo en lo material y lo simbólico, que hace que en distintos momentos históricos y a través de políticas, discursos, acciones o tomas de posición, pueda variar su nivel de intervención. Ello implica descomponer la "presencia" de lo católico en sus múltiples manifestaciones, sin perjuicio de que el conjunto de sus intervenciones apunte en una cierta dirección político-ideológica.

El rol de la Iglesia Católica en la formación docente podría ser muy amplio y complejo. Si, en cambio, se analiza desde la explicación o la evaluación del papel cumplido por quienes actúan en su nombre, la perspectiva es diferente. La estrategia capilar no está ni arriba ni afuera de las interacciones sociales, sino que su presencia celular se manifiesta en la organización de cada espacio de la vida de una sociedad. Con esto queremos decir que se desarrolla "dentro y fuera"

---

[3] Juan Ignacio Pearson se convierte aquí en un actor clave dentro de la Iglesia para la conformación de la comunidad TD por ser su líder y mentor. Era jesuita, nació en Bahía Blanca en 1907 y había ingresado en 1926 en el Seminario de Villa Devoto donde fue ordenado sacerdote. Fue luego Profesor en el Seminario Mayor de San José de La Plata, donde conoció a muchos referentes de la jerarquía con los que tejió redes y negociaciones luego, como el propio Plaza. Desde sus cargos vinculados a la ACA fue quien fundó la comunidad TD en 1949, y sostuvo dicha conducción hasta su muerte en 1975.

de la Iglesia, pues las estrategias no solo son internas, de elaboración de su propia política educativa y su expansión, sino que además no abandonan la vía de disputar el ámbito de la educación hacia dentro del Estado, un lugar que viene construyendo históricamente y que se ha ido aggiornando con el tiempo. Como afirma Petitti (2018) para el caso de la educación primaria, el hecho de fortalecer la estrategia en el sector privado no implicó un corte abrupto en la estrategia respecto de lo público.

Sin embargo, al mismo tiempo que disputaba dentro del Estado también lo hacía con una red institucional "intra-iglesia", llegando además a aquellos lugares que iban mucho más allá de las instituciones educativas y que penetraron en el sujeto como sustrato y sedimento fundamental. Analizar la capilaridad como enfoque implicó indagar en distintos niveles en los que la estrategia se expresa: el macropolítico, el meso institucional y el micropolítico.

La Iglesia Católica se apoyó en la definición del ser católico como un lugar central para ser profesor, pues mientras comunidades como TD se formaban en las instituciones estatales la capilaridad paralela en el mundo católico les permitió constituirse no sólo como católicas sino también como docentes. Ello permeó lo público y lo privado, sellando una identidad que se construyó por fuera de las instituciones educativas. En las disputas con el Estado, e incluso adoptando similares modelos y paradigmas, la injerencia de la Iglesia no ha sido sólo de las propias instituciones católicas, sus intelectuales y docentes, sino que esta ha desarrollado un amplio abanico de estrategias que impregnaron a toda la educación en su conjunto.

Dentro de las relaciones entre la Iglesia y el Estado en el campo de la educación, recuperamos una mirada sobre el problema que excede (aunque lo retoma) la perspectiva cronológica de la política educativa, fuertemente centrada en la historia política, las reformas y los cambios que atraviesan esas relaciones. En cambio, el abordaje de los sujetos políticos que aquí cobran protagonismo, da cuenta de la complejidad

de la trama que nos interesa reconstruir, de aquellos matices que se desglosan dentro de la institución eclesiástica, y, por lo tanto, de la diversidad de grupos, posturas, actores, estrategias y acciones.

Los catolicismos en plural (Mallimaci, 2008) se expresan aquí tanto en el ámbito público como privado, dentro de la Iglesia como del Estado, y desde las estructuras macropolíticas hasta las comunidades y los individuos, en el territorio concreto que habitan. Es ya sabido que ni la Iglesia Católica ni el Estado son instituciones homogéneas, por lo que cobró sentido indagar la formación docente católica, no desde la sanción de una ley o desde la creación de una institución, sino desde la narrativa de un grupo de católicas, que nos permitió ir más allá para analizar el dinamismo que el problema adquiere, a través de la dimensión subjetiva que articuló todo lo demás. La construcción de un espacio de singularidad (Amezcua y Montoro, 2009) aquí se entrecruza con otras dimensiones, en el análisis exhaustivo de diversas fuentes primarias y secundarias, como documentos normativos, institucionales y personales, producciones, objetos, fotografías, discursos, boletines eclesiásticos y la prensa católica, entre otros.

La jerarquización del trabajo de archivo[4], conjugada con el análisis de las narrativas, fue aportando elementos para entender por qué en determinado momento histórico la Iglesia se planteó estrategias de formación y qué factores puso en juego para ello. La dimensión del

[4] Entre otros, se realizó trabajo de archivo en la Acción Católica, en la Biblioteca del Congreso de la Nación, en la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, en la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Nación, la Dirección de Educación de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires, en el Centro de Estudios e Investigaciones Laborales (CEIL-CONICET), en el Instituto Superior de Cultura Religiosa, en la Arquidiócesis de la Plata. La prensa que se analizó como las Revistas CONSUDEC, Criterio, Actualidad Pastoral, Sursum, Ideales, entre otras, se relevó en la ACA, en el Colegio San José y en el Instituto de Estudios Históricos y Sociales de Tandil. La mayor parte del trabajo de archivo se realizó en el Archivo institucional del Instituto Terrero, y en el Colegio Inmaculada de la ciudad de La Plata, donde la misma comunidad brindó numerosa documentación.

tiempo y la trama histórica cobran valor desde la experiencia, desde una perspectiva subjetiva, de construcción de un relato y de una memoria, que, a través de la narrativa biográfica como metodología (Ricoeur, 2004; Hernández Sandoica, 2005; Leclerc Olive, 2009; Gibbs, 2007 y Mallimaci y Giménez Beliveau, 2006) cuenta quiénes son, y en vinculación con ese pasado, edifica una identidad.

Desde esta dimensión se abordó el relato de las protagonistas[5] como sujeto político (Retamozo, 2009), donde se entrecruza su rol como mujeres, jóvenes, laicas, católicas, docentes, alumnas. En él, no sólo entra en juego lo político, lo religioso, social, cultural y educativo, a partir de sus instituciones y actores involucrados, sino, y lo que es más interesante, las sociabilidades y subjetividades que estos activan. La mirada sobre la presencia de lo católico en lo educativo excede así lo institucional y abre múltiples dimensiones desde lo subjetivo para el análisis.

Si bien su recorrido y trayectoria como comunidad se inserta en una mirada local y regional de los problemas religiosos y educativos de mediados del siglo XX, desde allí trazamos una trama macropolítica e institucional dentro de la Iglesia Católica pero también en la vinculación de esta con el Estado respecto del campo de la formación docente. Ello permitió entrecruzar el análisis con la dimensión nacional; pero también con la dimensión institucional, de la identidad de una comunidad con idiosincrasia platense que se fue formando en múltiples espacios y que definió su identificación docente a partir de su construcción del mundo católico. Para elaborar dicha identificación, la iglesia ha conquistado un terreno que se vuelve diferencial: el

[5] La narrativa se co-construyó con la comunidad de laicas consagradas de la ciudad de La Plata Total Dedicación (conformada en el año 1949) en una serie de encuentros frecuentes con cuatro de ellas, quienes han ocupado los cargos de liderazgo y gestión más importantes, realizados entre 2019 y 2023. Se analizaron narrativas escritas individuales y narrativas orales colectivas. Además, se relevaron pronunciamientos y entrevistas de otras de las integrantes de la comunidad.

de los sentidos, que constituyó su principal impronta de formación y de poder material y simbólico en el ámbito educativo.

Partimos del supuesto de que la formación docente católica nació de un complejo entramado que vinculó lo católico, lo político y lo educativo en un momento histórico particular, a partir de la conjugación e hibridez de lo público y lo privado, y de lo laico y lo religioso, y no de su diferenciación. Dicha formación no fue autónoma en su origen, sino más bien partió de la base de la estructura que le fue aportando el Estado y de la capilaridad que construyó la propia iglesia para reinventarse y consolidarse en esa vinculación con el mismo, capilaridad que cimenta una identidad de ser católico y docente. En este sentido, hay formación docente porque hay capilaridad y no solo porque hay instituciones formadoras creadas para ello. Se forman desde allí católicos profesores y no profesores católicos, pues la capilaridad está presente desde muy temprano en la conformación de una subjetividad católica, y a partir de allí instituye la identidad de "ser docente". Lo católico circuló por lo público y lo privado, en busca de esa capilaridad, desarrollando distintas estrategias, incluso los perfiles que buscaban para la formación provenían del Estado, es decir el ser católico también se construyó en el ámbito estatal, y "lo laico estatal" no se presentó como anticatólico.

El recorte que aquí privilegiamos se asocia con el relato de los sujetos que vivencian distintos momentos históricos y si bien se relaciona directamente con la narrativa biográfica de la comunidad, el objetivo fue darle a dicha narración una amplitud desde una perspectiva histórica, en el sentido de un devenir, articulándolo con los procesos que enmarcaron esas experiencias de una manera particular. En función de ello, no analizamos todos los momentos que tensaron o no la relación entre Estado, iglesia y educación, sino aquellos, que, ligados al tema de la formación docente, los sujetos eligen, remarcan, ponderan y a los que le otorgan peso histórico, colectivo y subjetivo. En esa historicidad, son quienes plantean la historia, seguir su vida implicó

seguir las estrategias de la iglesia y también seguir la trayectoria de las instituciones de formación docente católicas. Seguirlas en una vivencia, en una manifestación de sujeto, en las aristas y caras que la subjetividad construida fue adquiriendo en cada momento, para plasmarse en un relato que se convierte aquí en un valioso documento histórico.

Para ello, el capítulo se organiza en cuatro apartados. En el primero presentamos a la comunidad TD, sus antecedentes, su conformación y el entramado que dio paso a su accionar desde 1949. En el segundo nos abocamos, desde su recorrido, a analizar las estrategias de la Iglesia católica respecto de la formación de docentes, desde las primeras ofertas de magisterio católico hasta la institucionalización con la creación de institutos del profesorado y de universidades. Dentro de estas, el tercer apartado analiza la creación del Instituto Superior del Profesorado J. N. Terrero en la ciudad de La Plata en 1959, a partir de visualizar el ser católico como anclaje del profesor católico. Y, por último, se intenta recorrer el trayecto de esa estrategia a partir de lo que llamamos su renovación, con los cambios que acontecieron tanto en la disputa con el Estado, como dentro de la iglesia, entre las décadas del 60 y del 80, donde la comunidad expandió su militancia y la diversificó en múltiples espacios en los que se insertaron como cuadros activos, hasta su participación y acción en el Congreso Pedagógico Nacional.

La formación de Total Dedicación: Ser católicas y ser docentes, una trama capilar (1949)

El recorrido narrativo, si bien inicia con sus trayectorias desde ser niñas y jóvenes, con dinámicas familiares y de formación distintas, sociabilidades diversas, y con las implicancias de ser mujeres, se inserta en lo que numerosos investigadores han reconstruido como el catolicismo integral de los años 30, y que conlleva redes de formación establecidas desde inicios del siglo XX. En este sentido, la comunidad es hija de ese entramado, y de una cuestión particular dentro de él: el

lugar que los laicos y las mujeres tenían o debían ocupar dentro de la iglesia y por ende en su estrategia respecto de la formación docente.

Si bien la trayectoria previa de cada una es muy diferente, un denominador común que antecede a la conformación de TD lo constituyó el paso por instituciones y formas de sociabilidad claves dentro del Estado y también dentro de la Iglesia Católica, pero fundamentalmente la participación activa de todas ellas en las ramas de la Acción Católica Argentina (ACA), en la que confluyeron tanto en la ciudad de La Plata como de Buenos Aires siendo niñas muy pequeñas.

La mayoría de sus integrantes nació hacia fines de la década del 20, en algunos casos en familias humildes y en otros en una posición social más acomodada, en su mayor parte afirmándose en la pertenencia a la clase media. Algunas vivían en zonas rurales y otras en la ciudad, algunas circularon por la escolarización primaria en escuelas estatales, incluso rurales, y otras en escuelas primarias de las congregaciones religiosas.

Si bien todo comenzó allí, donde se conocieron entre sí y conocieron a su mentor, la comunidad con la característica de la consagración se creó en 1949, a través de la figura y referencia de Mons. Juan Ignacio Pearson y de Loreley Otilia Grünwaldt, a partir de que algunas de sus integrantes, y por los vínculos con Mons. Solari en ese momento, se hicieron cargo del Colegio Francisca Hué, en San Andrés. Desde ese momento comenzó la formación intelectual, física y espiritual de estas laicas consagradas que emprendieron una acción social y educativa en la comunidad, vinculadas a los ámbitos de la educación y la salud. Desde sus inicios se constituyó en una entidad laical[6], integrada

[6] Si bien tomamos como punto de partida la decisión de consagración y de vida común en 1949, el proceso de conformación de la comunidad fue paulatino y se construyó entre 1949 y 1955, desde ser Fundación Marial, hasta que en 1953 se aprueba la figura de Colegio Superior y Universitario dentro del Arzobispado platense. Más adelante, con las gestiones de Plaza no solo incorporan el nombre de TD, que conocen en el viaje al exterior, sino que también se transforman en una dirección del mismo.

por mujeres célibes que vivían en comunidad, al servicio de la jerarquía eclesiástica, y que tenían como premisa ser diferentes entre ellas, pero iguales que el resto. Si bien no fueron el único agrupamiento en la ciudad de La Plata con la característica de la consagración, si fueron las pioneras, de la mano de la guía y propuesta de Pearson que fue finalmente el que aglutinó trayectorias disímiles y recorridos diferentes en un único camino. Todas las que existían tenían un denominador común: la dependencia directa con la jerarquía, lo que las diferenciaba de las tradicionales congregaciones religiosas.

El número de integrantes se fue multiplicando entre 1950 y 1953, llegando a ser 70 en esos años, y a todas se las instaba a continuar estudiando. Algunas, la mayoría, para ese momento ya eran maestras normales y catequistas, otras estudiaban en las universidades estatales, o en el profesorado del CONSUDEC, recientemente creado. Como ellas afirman, al Padre Pearson le preocupaban "los peligros que pudiéramos correr al frecuentar las distintas facultades, sumergiéndonos en ambientes que no favorecían el cuidado de la vida interior y la unión con Dios" (TD, 2021, p. 22), pues desde los inicios la universidad pública se había convertido para ellas en un ambiente ambiguo, donde "habitaba el enemigo", pero también de donde saldrían sus cuadros católicos para la conformación de una estrategia formativa.

En 1952 se mudaron a una casa en Beccar, Zona Norte, donde se volcaron al estudio de la medicina, abrieron una escuela de enfermería y procuraron formarse en múltiples aspectos, sobre todo en la misión que se encomendaron de "elevar y formar a la mujer". Habían descartado la posibilidad de constituirse como instituto secular, por lo que debían encontrar una forma nueva de institucionalización. Conociendo esa preocupación, en 1953, el arzobispo les sugirió la creación del Colegio Superior y Universitario dependiente del Arzobispado de La Plata. Ya para este momento, la comunidad era partícipe del conflicto entre la política, el gobierno, los catolicismos y la educación. Afirman:

> El Padre nos fue señalando los peligros que surgirían para la iglesia y sus miembros por el giro totalitario del gobierno. Nos señalaba la existencia de un Estado y de un "Tras-Estado", dirigido por la poderosa CGT, verdadero totalitarismo blanco, al que no le importaba un comino las ideas. Nuestra situación se tornaba preocupante, nuestro futuro, incierto (TD, 2021, p. 28).

Si bien habían mantenido cordiales relaciones con el gobierno peronista desde los inicios, sus apoyos fueron transformándose a medida que el conflicto con la iglesia se agudizaba, un denominador común y transversal al posicionamiento de las mujeres católicas en este período, que como afirma Perrig (2018), aludía, además de a la cuestión estrictamente política, a una moral sexual tradicional y la denuncia de su alteración por parte del peronismo. El conflicto con el peronismo luego de 1952 fue vivenciado desde la "persecución" y se convirtió en el motor principal del viaje que TD emprendió en el exterior entre 1955 y 1958, al que visualizó como "una esperanza en el medio de la oscuridad", un éxodo en el que depositaron además sus carencias económicas, de recursos y posibilidades.

Las gestiones para el viaje se consolidaron cuando asumió como Arzobispo de La Plata Mons. Antonio José Plaza en 1955, que hasta entonces era Obispo de la diócesis de Azul y durante varios años había compartido con Pearson el cargo de profesor en el Seminario San José de La Plata.

Cuando regresaron a la Argentina en 1958, se abrió un período diferente en la historia de TD, ya que luego de pasar por Ranelagh, por pedido y recomendación de Plaza, crearon como modelo el Instituto Superior del Profesorado J.N. Terrero en 1959. Allí la formación de ellas individualmente y como comunidad se expandió, al comenzar a formar parte de una red más amplia que las involucraba en diversos espacios de toma de decisión dentro de la Iglesia Católica, como sujetos de peso y con una voz autorizada. Dicha expansión se asoció a una etapa de renovación de la estrategia de la jerarquía eclesiástica respec-

to de la educación en general, y de la formación docente en particular, que cobró fuerza entre las décadas de 1950 y 1960, en momentos de importantes avances dentro del Estado, pero también de cambios dentro de la iglesia.

Se inauguró con ello el momento de mayor actividad de las totales desde el punto de vista de la consolidación de "comunidad" en términos intelectuales, pero además de su fortalecimiento vinculado a la "militancia católica" (Giménez Béliveau, 2016) en un sentido amplio, desde un activismo que mantuvieron por décadas. Su consolidación como comunidad intelectual, con un saber experto en materia educativa las fue colocando en lugares estratégicos, asociadas a un vínculo de privilegio con la jerarquía, pero fundamentalmente, a un quehacer, a una actividad cotidiana con los sujetos y las bases de la iglesia. Intelectualidad y militancia iban de la mano, y cobraban sentido en los roles que cada una de ellas fue asumiendo en la comunidad, la cual empezaba a definirse entre los límites de lo académico y lo "extraacadémico" (TD, 2019-2023).

Las estrategias "macro" y "meso" de la Iglesia católica y su disputa en el campo educativo para la formación docente (1949-1959)

Desde esta experiencia singular, se pueden establecer interrelaciones con lo que Oszlak (2011) llama la dimensión macro y meso, allí podemos observar el rol de la Iglesia, hacia dentro y hacia fuera, respecto de los pactos fundamentales sobre los que se ha asentado su presencia en el campo educativo, el conjunto de reglas de juego que gobiernan las interacciones entre los actores e instituciones, los movimientos, las estrategias, los discursos y las prácticas que la han reposicionado en los distintos momentos históricos, y los nudos problemáticos o principales debates desde donde se ha ubicado para ganar poder en dicho terreno. Desde el enfoque señalado, hemos reconstruido, para el caso de la Argentina, el entramado político-educativo

a partir de los hitos más importantes en las relaciones entre Iglesia católica y Estado nacional, –y también los impactos jurisdiccionales (en el caso de la provincia de Buenos Aires)–, respecto al campo de la educación en general, y de la formación docente en particular, recuperando los principales antecedentes desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

Dichos hitos no siguen aquí una periodización clásica, sino que se construyeron a partir de las problemáticas que ponderan las entrevistadas, y quedaron atravesados en este trabajo por el peso que las mismas le otorgan desde sus vivencias, desde la construcción de "sus propios hitos" que van desde su formación como cristianas, su tránsito por las escuelas católicas y estatales, su propia formación como docentes y como católicas en las escuelas normales, los institutos y las universidades, hasta su "autoexilio", su viaje, su regreso, su formación en la ACA, su lugar como laicas, su participación en eventos de trascendencia política, en definitiva, su propio recorrido capilar.

En el siglo XX, el proceso de "desprivatización de lo religioso" (Di Stefano, 2011) es entendido como una transición importante respecto del siglo XIX, en el cual las tradiciones religiosas se niegan a aceptar el papel marginal y privatizado que la secularización les asignaba, para reposicionarse en la esfera pública. En este sentido, el cambio de miradas posibilitó iluminar el estudio sobre la formación de organizaciones laicales, y desde esa perspectiva TD adquiere un peso esencial para analizar, entre otras aristas, la creación en el seno de la iglesia de una de las primeras instituciones terciarias de formación docente.

Resultó necesario, para ello, reconstruir los antecedentes y primeros debates, actores e instituciones formadoras, que visibilizaron la preocupación por la formación por parte del Estado y por parte de la iglesia, con estrategias propias, diversas, o similares. La formación de los docentes se ha convertido en un campo a veces de disputa, muchas veces de negociación y articulación e incluso de complementariedad entre ambas instituciones. En este sentido, la estrategia, si bien la ex-

cede, se manifiesta a nivel institucional, con la concreción de diferentes instituciones de formación docente.

Las que aquí ponderamos desde el relato se desarrollaron en un devenir dinámico, mutaron en el tiempo y se amoldaron o no a las reformas educativas y a la política del Estado respecto del sistema de formación, a partir de la utilización de las plataformas del mismo. Apropiarse de lo que el Estado ofrecía, de los espacios educativos que poseía hasta generar los propios fue una estrategia que desde la dimensión subjetiva puede recorrerse desde sus inicios como niñas hasta la consolidación de la comunidad a cargo de uno de los primeros institutos de formación de profesores. Sin embargo, en nuestro análisis, dicha apropiación no fue sin red, esos espacios fueron transitados a través de la pertenencia a circuitos internos propios, que construyeron herramientas para ser católicos/as, y no ser absorbidos por el Estado.

Allí la iglesia desplegó una maniobra en dos vías que son paralelas y se amalgaman, una de ellas es la propia discusión que ha mantenido con el Estado buscando institucionalizar los espacios propios dentro de él, dentro del sistema educativo y, por ende, dentro del sistema de formación docente. Sin embargo, la expansión de dicha capilaridad institucional a través de creaciones como escuelas normales católicas, institutos del profesorado católicos, o la propia universidad católica se complementó con la institucionalidad intra iglesia que, a lo largo del siglo XX fue esparciéndose y diversificándose en lugares de poder, de sociabilidad, de subjetividad, más allá de las cuestiones legales y constitucionales. Esto quiere decir que la formación del "ser católico" en espacios dentro de la propia institucionalidad de la iglesia fue delineando también la "formación del ser docente", su formación académica y pedagógica, vinculada además a una práctica político-religiosa desde la actividad militante.

La historia de TD da cuenta de cómo es que esas vías no fueron corredores separados, sino que se complementaron, se conectaron para conformar al "católico profesor", pues en cada momento histórico en

que la estrategia se expande, se visualiza en sus trayectorias esta conjunción: la del circuito institucional de formación docente dentro del sistema educativo, con la de la propia iglesia y sus instituciones al interior. Seguir el recorrido de formación de las propias protagonistas es seguir el recorrido que la Iglesia transitó, un camino que inició con los cursos de magisterio en la escuela normal católica, se profundizó con la creación de institutos de formación docente como el Instituto Terrero, hasta inaugurar la propia formación universitaria con capacidad para expedir títulos.

Para ello, en primer lugar, se recuperaron aquellos antecedentes que desde el siglo XIX pusieron foco en las ofertas de formación de la Iglesia Católica vinculadas al magisterio católico dentro de sus colegios secundarios, fundamentalmente en lo que respecta a la provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 2019, 2021; Guevara, 2006). La formación de maestras normales católicas[7] es un camino que a lo largo del siglo XX fue asumiendo diferentes características, hasta llegar al proceso de terciarización de la formación en 1970, que las afectó de una forma particular (Vuksinic, 2015).

No obstante, la vía del normalismo fue complementada con instituciones formadoras de la iglesia que cobraron una relevancia fundamental en la formación de cuadros docentes, asociados a la participación de los laicos dentro de ella. Las totales permiten trazar en su recorrido de formación su "ser maestras" con el "ser socias maestras" (Boletín ACA, 1941; Revista *Ideales*, 1941) y en definitiva "ser católicas maestras" a través de espacios como los propios de la ACA y el Instituto Superior de Cultura Religiosa (Bonvicni, 2010) en la década

[7] Hemos reconstruido para la tesis las implicancias de estas concreciones institucionales en el caso de la provincia de Buenos Aires (Rodríguez, 2019; Guevara, 2006), pero especialmente en la ciudad de La Plata a partir del paso de las totales en el Colegio María Auxiliadora (Ecos de mi colegio, 1943; El colegio María Auxiliadora de La Plata en su primer cincuentenario, 1898-1948) y el Colegio Normal Inmaculada (Sánchez Márquez, 1978).

de 1930 para los circuitos de formación femenina, los vínculos y relaciones que se establecían con aquellos centralizados y ya creados a inicios del siglo XX para la organización educativa de la iglesia como el caso del CEC y el CONSUDEC o con los Cursos de Cultura Católica (Zanca, 2006; Bianchi, 2002; Mallimaci, 2008) como circuitos más masculinizados.

Las reivindicaciones que la Iglesia Católica disputaba para el ámbito educativo, los avances obtenidos, así como las tensiones y resistencias en esta primera mitad del siglo XX se condensaron en la experiencia educativa del peronismo y su compleja relación con él. Luego la estrategia de institucionalización se consolidó con la creación de los profesorados terciarios católicos a partir de la inauguración en 1949 del Profesorado del CONSUDEC[8], bajo el impulso del Hno. marista Septimio Walsh[9], y en especial, con el que aquí nos interesa, vinculado al desarrollo de TD y el arzobispado platense con el que fuera el segundo instituto en el país y primero en la provincia de Buenos Aires: el Instituto del Profesorado Juan N. Terrero en 1959.

En la expansión institucional de concreción de la estrategia se pueden visualizar dos momentos: uno previo al golpe de 1955, de inestabilidad en el funcionamiento del único Instituto del Profesorado

---

[8] Uno de los ejemplos en la formación de la manifestación de las tensiones entre la Iglesia y el peronismo, fue justamente la creación, fundación y evolución del Instituto del Profesorado del CONSUDEC (1949) para la enseñanza secundaria, que se creó con el objetivo inicial de la formación como profesores de religiosos y religiosas y de la necesidad de la iglesia de contar con títulos docentes para la inserción de dichos cuadros en el sistema.

[9] Tomás Walsh nació en Navarro en 1914 y había ingresado a los 12 años al seminario marista de Luján, donde formalizó su Profesión Religiosa. Estudió Letras en la Universidad de Buenos Aires donde se graduó como profesor en 1947. Tuvo una fuerte injerencia en la organización de los establecimientos educativos de la Iglesia, ocupando lugares estratégicos de poder hasta su muerte en 1990. Fue una figura muy importante para la creación en 1949 del primer instituto del Profesorado, y también para el accionar de los sectores católicos como TD en el debate en el Congreso Pedagógico Nacional en la década de 1980.

existente en la capital, producto de los conflictos mencionados, y otro posterior a 1955 en el que no solo se consolidó este Instituto, con el apoyo de diversos sectores, sino que comienzan a generarse y a proliferar numerosas instituciones de formación de profesores pertenecientes a la Iglesia.

La iniciativa de los institutos implicaba un salto estratégico importante, ya que hasta ese momento toda la enseñanza superior estaba en manos del Estado y las Universidades. La importancia del hecho, más cualitativa que cuantitativa, radicaba en el acceso de la iglesia a la enseñanza terciaria (Bianchi, 1996, p. 178), y luego a la posibilidad de creación de sus propias universidades, una disputa que mantenían por los títulos desde inicios del siglo XX.

Este desarrollo coincide con la institucionalización y centralización dentro del Estado de organismos propios de gestión como por ejemplo la creación de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) en 1960 o posteriormente la creación de la Dirección de Enseñanza No Oficial (DENO) en la provincia de Buenos Aires en 1977, y de avances legales e institucionales a partir de la posibilidad de la titulación. Pero también concuerda con procesos de cambio dentro de la propia iglesia, en primer lugar, con el papel que el laicado y las mujeres representaron en educación y, en segundo lugar, con el despliegue de la iglesia en organismos más descentralizados respecto de su organización en materia educativa, que luego del Concilio II, se expandieron y diversificaron para la participación del laicado, hasta que en la década de 1970 volvieron a centralizarse y/o replegarse.

Si bien analizamos el proceso de institucionalización de la formación docente católica desde la perspectiva subjetiva y colectiva que la narrativa aporta, analizando el Instituto Terrero a partir de mirar a los sujetos que lo conformaron, el entrecruzamiento de fuentes diversas[10]

[10] Dentro del archivo institucional se relevaron y analizaron numerosas fuentes como normativas, resoluciones, circulares, comunicaciones, discursos, planes de estudio, listados de egresados, de matrícula, declaraciones juradas, revista institucional,

permite un análisis de la dimensión meso, que desde el sujeto cruza la trama macropolítica con la micropolítica de la estrategia de la iglesia.

La creación del Instituto Superior del Profesorado J. N. Terrero: El ser católico como anclaje del profesor católico (La Plata, 1959)

La experiencia de TD se resignifica aquí con los antecedentes y la concreción institucional de la formación docente católica en el país a partir de rastrear las primeras instituciones, los modelos institucionales, los perfiles docentes, las trayectorias, los actores, referentes, que se articulan con los procesos mencionados en el apartado anterior. A diferencia del Instituto del Profesorado del CONSUDEC, el Instituto Terrero de la ciudad de La Plata adoptó otras características, no sólo porque es producto de una trama socio histórica diferente diez años después, es decir, nace cuando ya hay un camino allanado en relación a la negociación de la Iglesia dentro del Estado, sino también porque en su fundación se produce una combinación de diversas variables que le otorgan una especial peculiaridad para el clima de época (Vuksinic, 2022).

Esas variables tienen que ver con la iniciativa desesperada de Plaza por construir cuadros docentes católicos para la red de colegios secundarios que estaba creando el Arzobispado, y la dirección y espíritu de innovación de Pearson, quienes deciden que TD estuviera a

---

anotaciones de puño y letra, entre otras. Sin embargo, la fuente dentro de este archivo que tuvo un peso fundamental fueron los legajos docentes. Para el análisis del cuerpo de profesores del instituto se analizaron casi 100 legajos y carpetas que contaban con documentos como declaraciones juradas, estudios de aptitud, exámenes médicos de pre empleo, licencias, solicitudes de inspecciones de clases, denuncias de alumnas, superposiciones con otras instituciones, títulos de los profesores, curriculum vitae, planes, programas, rendiciones por salario, planillas de haberes, solicitudes, telegramas, recibos de sueldo, actas de examen, entre otros. Se elaboraron cuadros en los que pudimos visualizar sus recorridos de formación previos y posteriores y la inserción laboral en el Terrero.

cargo de la conducción y administración del establecimiento desde su creación hasta el año 2014.

El instituto se inauguró el 22 de marzo de 1959 en el Colegio Normal Inmaculada[11], donde asistieron altas autoridades eclesiásticas, el intendente municipal, el rector de la recientemente creada UCA Mons. Derisi, representantes del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, el Cónsul de España y familiares de Mons. Terrero. Allí se declaraba que "el arzobispo de La Plata ha dispuesto la creación de un nuevo instituto de enseñanza que llevará el nombre de Juan Nepomuceno Terrero", incorporado al Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital.[12]

La comunidad de católicas afirma que la preocupación más fuerte se visualizaba en que se estaban expandiendo sus colegios secundarios privados católicos, sin embargo, los docentes que allí dictaban sus clases provenían del Estado.[13] Sus propios recorridos de formación en

[11] Como colegio se creó en 1899 bajo la referencia de Mons. Federico Julio Rasore, con el apoyo de la congregación de las Hijas de María de la Parroquia de San Ponciano (Boletín Eclesiástico de la Diócesis de La Plata, 02/10/1924, p. 378; Sánchez Márquez, 1978). Si bien empezó como colegio parroquial, se lo confiaron a las Hnas. de la Merced del Divino Maestro conformándose como colegio normal en 1922 (TD, 1999). Luego, las Hnas. Hijas de la Cruz continuaron la gestión hasta la llegada de TD en 1959 (Boletín de la Arquidiócesis de La Plata, Año 38, 15/01/1936, p. 27).

[12] Por resolución ministerial 2355 del 17 de abril de 1959 (Min. De educación y justicia. Luis Mac Kay) se dispuso habilitar en el Instituto las secciones de profesorado: Filosofía y Pedagogía, Castellano y Literatura, Historia, Inglés, Matemáticas y Cosmografía, Física y Ciencias Naturales. Luego, con la creación de la SNEP, el Decreto 5723/61 reforzó el reconocimiento de los institutos privados de profesorado con sus respectivas secciones y cursos por parte del PE. Los títulos de estos profesorados recibieron plena validez nacional en el gobierno de Onganía, por Decreto 4073/67 (Sánchez Márquez, 1998). El archivo institucional del instituto cuenta con numerosas y variadas normas para la organización y funcionamiento de los institutos privados del profesorado, en su mayoría firmadas por Van Gelderen (primer director del SNEP), en las que se enfatizaba en la rendición de cuentas al organismo.

[13] TD no solo fue partícipe de estos debates sino también el brazo ejecutor de ciertas acciones como la creación de la Fundación de Escuelas Libres Argentinas

el Estado, pero también de valerse de dicha trayectoria para conformar y consolidar su red institucional, daban cuenta de la problemática que debían resolver. La estrategia aquí fue consolidar un perfil de la docencia, que ya no tenía que ver con los programas, el curriculum, o la religión como contenido –temas con los que ya no había que batallar– sino con la definición del "ser profesor católico". Afirmaban que

> en lo que toca a la educación religiosa no queda ya otro recurso que no sea la fe del profesor. No hay que contar con los programas, ni con los textos, ni con los horarios, ni con las actividades ni con nada. Hay que contar con la fe sobrenatural del profesor, que dará a los datos científicos, a los hechos históricos, a las producciones del ingenio humano, la interpretación ajustada y la metafísica verdadera y real. Pocos problemas revisten hoy mayor gravedad que el de la necesidad de producir profesores creyentes y virtuosos (Discurso inaugural de la primera rectora del Terrero, TD, p. 2).

Las posturas que la iglesia disputaba respecto de la educación no sólo residían en tener la libertad de erigir escuelas, sino en que no sea el Estado el que les seleccione el personal, ello exigía que los responsables de las instituciones pudieran elegir su personal docente, controlando que los docentes se mantuvieran en los principios cristianos:

> Una escuela católica que detecte traición a su finalidad encontrará en ello la principal razón para prescindir de algún docente, por más que brille en el resto. De esto dependerá la estabilidad, pues de otro modo no formará cristianamente a sus alumnos. Será como tener un gusano dentro de una manzana aparentemente sana (Sánchez Márquez, 1998, pp. 253-254).

(FELA) en 1957, para contrarrestar la campaña pro escuela laica en esos años y fundar diversos colegios en las periferias platenses, que recibieron gran impulso a partir de la década de 1960 (TD, 1999; TD, 2019-2023). Mantuvieron a través de Plaza y de Walsh los contactos continuos con Frondizi, y con Mac Kay, que dictó el decreto 4857/58 sobre la formación del profesorado (Archivo institucional, Instituto Juan N. Terrero).

Otro de los motivos que señalaban para la creación de dichas instituciones era la importancia de diferenciarse de la universidad como modelo formador, el instituto les posibilitaba una llegada al alumnado y al profesorado diferente, más próxima, más cercana, que permitía implementar metodologías innovadoras: “los institutos del profesorado como el Terrero iban a poder hacer experiencias micro, como pruebas piloto. La universidad en cambio era una cosa ya hecha, no daba pie para ninguna innovación” (TD, 2019-2023).

Inspiraron al Terrero en dos preocupaciones que les había transmitido Mons. Pearson: creatividad y belleza, y las formas, contenidos, métodos que adoptó el Instituto buscaron tener un impacto en la ciudad, generar una novedad, una innovación. Si bien no traspasaron nunca los márgenes de la institución, se movieron en determinados bordes dando peso a la capilaridad. Como comunidad de mujeres, académica, religiosa, educativa, se presentaban siempre en un status intermedio, como puente entre posturas a veces opuestas, dentro y fuera de la iglesia:

> Eran 36. Jóvenes, misteriosas, movedizas. Llegaron una mañana para instalarse en medio de una ciudadela de ojos desconfiados. Tienen quince cocineros negros, acaban de venir de Norteamérica ¿Serán pastoras protestantes? ¡Las vieron usando pantalones colorados! Alguien audaz sugirió que eran católicas. Otro fue más allá: Son monjas. Hubo gritos de horror y protesta. ¡Monjas! ¿Luciendo vestidos sin mangas, sweaters de colores, tacos altos, rouge? La escandalosa verdad es que eran monjas católicas. De la congregación más avanzada e insólita que existe en el país (…) aquellas monjas inauditas con medias de nylon y lápiz de labios se convertían en el símbolo mismo de la ‘nouvelle sensibiliti’ (*Primera Plana*, 1965, p. 1).

En el contexto del debate Laica o Libre, que coincidía con el regreso de la comunidad de Norteamérica, inspiraban desconfianzas y

burlas dentro de la iglesia, incomprensión. Las llamaban "monjas norteamericanas", "monjas protestantes", "monjas escandalosas" (TD, 2019-2023) o las "monjas con tacos" (*Primera Plana*, 1965). Estas denominaciones estaban basadas en sus conductas como laicas y como mujeres dentro de las resistencias a los cambios que imponía la propia institución eclesiástica.

No ser una congregación era para ellas una novedad de Pearson, la figura de laicas consagradas era una figura poco habitual dentro de la Iglesia de ese momento, por lo que su construcción identitaria se reforzó en torno a ser "las chicas" y "las profesoras", para diferenciarse de las Hnas.

La innovación y el laicado tenían mucho que recorrer, para ellas iban de la mano,

> nos decía yo no quiero que ustedes sean monjas, quiero que ustedes sean laicas (…) no es el hábito el que hace al monje, el bautismo lo tienen todos los católicos, esta vocación no, ustedes tienen que ser modelo del laicado para que vean que la santidad es para todos, no es para unos elegidos que viven encerrados (…) y eso venía a romper con todo un paradigma (TD, 2019-2023).

En la expansión institucional que tuvo el instituto, se cruzaron dos dimensiones, no sólo la política y normativa, sino los diversos procesos de memoria institucional, de subjetivación e identificación que se iban gestando y que se amalgamaban en este caso con sus trayectorias de vida. Además de docentes, muchas de las primeras alumnas del Terrero fueron las mismas TD, de los 80 primeros inscriptos, 30 eran ellas mismas, quienes idearon el proyecto institucional y pedagógico para la formación. Sostuvieron también la tarea de buscar profesores católicos, muchos de ellos venían de la universidad, muy pocos eran sacerdotes, a los cuales tuvieron que buscar uno por uno, generando un cuerpo de profesores "muy importante, de mucho renombre" (TD, 2019-2023).

En este sentido, uno de los requisitos fundamentales para la inauguración del Terrero fue la exigencia de una sólida formación profesional en la selección de los perfiles. Dicha preparación no era una búsqueda azarosa, estaba vinculada con perfiles científicos no solo en las ciencias naturales y exactas, campo en el que estratégicamente querían ubicarse y encontrar un lugar, por la fuerte presencia de la UNLP en la ciudad, sino también en la necesidad de instalar el perfil católico en las Humanidades.[14]

Esta disputa en relación a las áreas que les interesaba priorizar la presentaban no solo en la formación de los propios cuadros docentes sino en una batalla más general de producción de conocimiento científico: El experimento nuestro demuestra la predilección católica por las humanidades en desmedro de las Ciencias (…) Quizás haya llegado la hora de reaccionar contra esa extraña e impensable ausencia de las cabezas católicas en las especulaciones científicas (Discurso inaugural de la primera rectora del Terrero, TD, p. 3).

En un ejercicio de autocrítica que realizan por haber descuidado su presencia en el trabajo asociado a la ciencia, cuando piensan en las estrategias de búsqueda de un perfil de profesor, también lo hacen dentro de una disputa más amplia a través de la universidad católica, que siguiendo el modelo de la UCA, proyectan para la ciudad de La Plata. Sin embargo, no la querían meramente para "repetir los planes de estudio corrientes en la Argentina y hacerles una absurda competencia a los organismos universitarios clásicos" (TD, 2021), también aquí se trataba de marcar otros rumbos. De los Estados Unidos, Pearson y sus clérigas habían traído un punto de vista sociológico de la enseñanza, que deseaban ensayar en el nivel superior.

---

[14] De acuerdo a los legajos docentes que se pudieron analizar, en su gran mayoría la planta estaba conformada por laicos, por mujeres y por perfiles que provenían de la Universidad Nacional de La Plata. El Instituto contó inicialmente con 6 profesorados, 84 inscriptos en el primer año, 26 profesores, y los primeros egresados desde 1962 fueron 98.

En este sentido apareció la UCOYCA, Universidad Comunitaria y Católica de La Plata, con sus dos facultades: Ciencias Sociales y Artes Sociales, en las que las integrantes de TD fueron pro-rectoras y pro-decanas inicialmente, hasta ser desplazadas por la jerarquía en 1966, cuando esta se transformó en la UCALP. La irrupción y trayectoria de la UCALP (Del Bello, Barsky y Giménez, 2007; Rodríguez, 2014; Bertocchi, 1987) ocupó un lugar privilegiado en nuestro análisis, pues sus orígenes están estrechamente vinculados con quienes impulsaron el Instituto Terrero, con el desarrollo de TD en esos años, y con la figura de Plaza para ambas instituciones.[15]

El hincapié estuvo puesto en el perfil del profesor, o lo que aquí llamamos la profesionalización católica, con la mirada dirigida en la honorabilidad, en la mentalidad, pero sobre todo en la competencia: "debemos dotar a la Iglesia de profesores competentes" (Discurso inaugural de la primera rectora del Terrero, TD, p. 2), diversificando y resignificando los sentidos asociados al ser docente, a la profesionalización o a la vocación (Vuksinic, 2021).

La renovación de la estrategia: Ser católica laica, ser católica mujer, ser católica profesora (1959-1989)

Si analizamos la estrategia de la iglesia respecto de la formación docente desde el recorrido propuesto, como hemos mencionado, podríamos establecer hasta aquí un primer momento de conformación de la comunidad que entre 1949 y 1955 se consolida a través de la red dentro de la propia iglesia y en instituciones formadoras dentro del Estado, un segundo momento que coincide con su viaje en el exterior (1955-1958) y con las iniciativas con las que la Iglesia comienza a

[15] Como UCALP fue autorizada recién en 1968 por Decreto 2227, y definitivamente en 1971 por Decreto 2949. La tesis reconstruye este proceso desde 1954, haciendo hincapié en una parte no abordada por los trabajos previos desde 1963 a 1966 a partir de los decretos firmados por Plaza en esos años: Decretos del 16 de septiembre de 1963, 22 de agosto de 1963 y 24 de septiembre de 1963.

ganar terreno en materia educativa y de formación, que establece la posibilidad de un tercer momento: la consolidación de instituciones de formación docente terciarias y universitarias propias desde 1958.

Desde este último momento la estrategia se renueva en espacios mucho más descentralizados donde la participación del laicado se diversifica. Ya no era la ACA la que concentraba ese poder sino una multiplicidad de organizaciones, brazos y espacios "dentro y fuera" donde se ejerce la labor formativa y militante, fundamentalmente luego de las implicancias del Concilio Vaticano II. En el accionar de la comunidad, se puede visualizar una conjunción que la iglesia va definiendo a lo largo del siglo XX, en la tríada "lugar de los laicos, lugar de la educación y el docente y lugar de la mujer", como una conjunción perfecta de acercamiento al mundo profano que necesitaba fortalecer y expandir. La década de 1960 se convierte así en un momento crucial de toma de conciencia, de reaggiornamientos, modernización y adaptación a los nuevos tiempos (TD, 1999).

Sin embargo, la idea de que el Concilio implicó apertura, radicalización o rupturas con la tradición, resulta algo lineal, y mucho más si miramos las implicancias del evento en el ámbito educativo, y especialmente en lo que aquí nos interesa: la estrategia de la Iglesia para la formación de sus cuadros docentes. Pese a la presión de muchos sectores y de la creciente conciencia social asumida por el lugar de los laicos, se vieron limitadas y sin señales de cambio a través del inquebrantable rol de la jerarquía (Suarez y Olszanowski, 2021, p. 98), lo que llenó de grises el Concilio.

Si bien ellas se ubican como una anticipación a los principios conciliares, no van más allá de los límites que impone la jerarquía en este período, que se materializa incluso en el desplazamiento de Pearson y de la comunidad en variadas discusiones e instituciones durante los años 60, en los que se profundizaban las diferencias internas. Hay una construcción de "estar en el medio", no representan al catolicismo liberacionista (Dominella, 2016), y establecen determinadas críticas,

y al mismo tiempo se alejan discursivamente de un conjunto de prácticas autoritarias, reinterpretan ciertas simbologías, se humanizan y desacralizan como sujetos, con el deber de ser como el común de las personas, y de tener una llegada que la perspectiva más tradicional de la jerarquía ya no les brindaba. Las posiciones de la autoridad eclesiástica frente a la renovación conciliar atravesaron a todos los espacios del catolicismo, y se expresaron por ejemplo en la ACA frente a las divisiones entre aquellos que aseguraban que los laicos debían respetar la naturaleza jerárquica de la iglesia, y aquellos que promulgaban la madurez del laicado, al que visualizaban como "puente" y "fermento del mundo".[16]

Para el ámbito de la educación y en articulación con este nuevo marco de disputas, la labor de la iglesia fue constante y efectiva, tanto en la nación como en las provincias, especialmente a través de la Comisión Episcopal de Educación a cargo de Plaza y por sus brazos ejecutores, en el CONSUDEC, en el CEC en la provincia de Buenos Aires o en las juntas regionales de educación católica (JUREC).

En este sentido, la descentralización del laicado fue seguida por la centralización y repliegue que la jerarquía necesitó poner en marcha, que se plasmó luego durante la última dictadura cívico-militar de 1976-1983. Esta última es un momento que se "omite", se "silencia", se "olvida", "se saltea", se menciona al pasar, o se da por hecho en la narrativa, por lo que el trabajo desde el silencio resultó de gran interés y aportó elementos a la comprensión del espacio de singularidad que aquí adquiere no solo la institucionalización de la formación docente, sino las peculiaridades que asume ésta en TD, como dice Giménez Beliveau (2016), desde el repertorio simbólico y organizativo que esta comunidad produce y reproduce" (p. 15).

La trama que aquí se abrió para profundizar fue la de omisiones, olvidos y silencios (Labraña, 2017; Steiner, 2003; Le Breton, 2006;

---

[16] I Congreso Latinoamericano para el apostolado de los laicos, 1966, pp. 12-14.

Oberti, 2006 y Pollak, 2006) que atravesaron la vida de la comunidad en estos años, y que permitió la convivencia de diversos catolicismos que se beneficiaron mutuamente. En este sentido se conjugó el rol y la participación de diversos agentes de la jerarquía en el régimen militar (Catoggio y Mallimaci, 2008) con la labor de las aquí protagonistas en estos años, que se replegaron en el Instituto. Esa dinámica de apoyo, contactos y participación de sus referentes con la dictadura, a la comunidad le implicó obtener beneficios en materia educativa. Y aquí se hizo necesario profundizar sobre las figuras de Antonio Plaza y Septimio Walsh, que están presentes en todo el relato, pero que aquí cobran un cariz distinto. Sobre todo Mons. Plaza, en un esfuerzo discursivo que obliga a TD a conceptualizarlo como conservador y tradicionalista dentro de la Iglesia pero que al mismo tiempo lo ubica como una especie de salvador de sus problemas, de negociador de sus reclamos y como aquel que logró en distintos momentos históricos concretar "sus luchas". Se visualiza así una escisión entre lo político y lo educativo, que divide la crítica a Plaza en "la parte política", pero no puede negar "su interés por la educación y por la gente" (TD, 2019-2023), lo que hace que se construya en la ambigüedad del relato una defensa sobre la figura de Plaza, que vincula mundo católico con mundo educativo.

Con la vuelta a la democracia en 1983, el relato de las protagonistas es extenso en detalles sobre su relevante participación en el Congreso Pedagógico Nacional, tanto en su desarrollo en instancias locales, como regionales, provinciales y nacionales. Conciben su participación como uno de los momentos más importantes en su trayectoria, de salir a defender la lucha que las definía desde su conformación, haciendo valer su voz en un momento de pluralización y participación de distintos actores también hacia dentro de la iglesia (Torres, 2019). Lo visualizan como un espacio en donde el posicionamiento de la iglesia pudo ganar terreno, sobre todo en las influencias en los ámbitos locales y territoriales, pero además lo conciben como una victoria (TD, 2019-2023). El congreso las ubica en la posición de salir a luchar por

lo que era de ellas, frente a lo que suponía "un ataque a la educación católica", que alertaba con cerrarles la SNEP y suprimirles el aporte estatal (Sánchez Márquez, 1998, p. 293), pero no desde cualquier lugar, sino desde la esfera del saber, desde ser portadoras de una formación y una intelectualidad valiosa para el despliegue de la estrategia de la jerarquía. Afirman:

> A los 100 años del primer congreso, se hizo el segundo, estaban oponiéndose a que interviniéramos los católicos, fue una lucha tremenda. Nos tocó también a nosotras mantener vivo el debate, en el primer congreso los católicos se habían retirado (…) Estaban esperando que nosotros nos cansáramos y nos retiráramos. Y mantuvimos la lucha, en la JUREC que estaba acá, a la noche hacíamos reuniones hasta las 12 de la noche con los pocos que quedaban y estaban dispuestos a seguir la discusión, estábamos muy formadas para eso (TD, 2019-2023).

El posicionamiento sostenido se asentaba sobre una sensación de "revanchismo" que se retrotraía al Primer Congreso Pedagógico de 1882, en el que los católicos habían sido recordados por retirarse. En este sentido, la estrategia, en los momentos clave de discusión de la política educativa era la de permanecer, quedarse hasta el final, no resignarse, no retirarse, una persistencia que de acuerdo a la reconstrucción de la memoria había sido sostenida por las mujeres católicas.

Sin embargo, la lucha no las enfrentaba solo con el laicismo, sino también en la pluralidad de voces y reclamos al interior de la iglesia en cada territorio del país, lo que las desafiaba como bonaerenses con la idiosincrasia y los posicionamientos de otras provincias. En este punto relatan que en el desarrollo del congreso se enfrentaron

> con los muy conservadores, en Salta, o en Córdoba existía la enseñanza religiosa en las escuelas y no la querían perder, así que ellos luchaban para eso, era una lucha distinta. Ellos a nosotros, los de la provincia de Buenos Aires nos decían los cristianuchos y

> nosotros les decíamos los cosmines, que eran los de ultraderecha, los más cerrados (TD, 2019-2023).

Frente a una postura en la que ellas, en nombre de la iglesia, eran las "atacadas", se aferraron a la justificación de un discurso de libertad, nuevamente (Vuksinic, 2019), vinculada ahora al pluralismo (Southwell, 2007), aceptando la intransigencia, pero si ella se condecía con la tolerancia (Sánchez Márquez, 1998, p. 297). Estos movimientos de muchos de los católicos que asistieron al Congreso dan cuenta de los mencionados grises, o negros, del Concilio, de que la iglesia que allí se presenta poco tenía que ver, dictadura mediante, con esa otra iglesia de los años 60 y 70, más radicalizada. Esa corriente que participa en las asambleas, que representa TD -aunque con ciertos matices-, es la de aquellos grupos más tradicionales, asentados en los colegios e institutos católicos, y vinculados a los posicionamientos de la jerarquía.

Fue construyendo así, en un terreno de disputas con el discurso educativo estatal, un nuevo sentido para la educación del sector privado desplazándolo hacia su inclusión dentro de la esfera educativa pública (Galli, Van Gelderen y Martin, 2012): "defiendan la enseñanza privada, decía Quarracino, no la enseñanza religiosa" (TD, 2019-2023). En este camino la iglesia transitó desde la defensa de lo religioso a la defensa de lo privado, y desde la defensa de lo privado a la de lo público de gestión privada, pues uno de los puntos de interés fue principalmente dicha equiparación, de lo público en tanto común y no como sinónimo de estatal. El análisis de la multiplicidad de sentidos en disputa en torno al carácter público de la educación entre las décadas de 1960 y 1980 muestra las controversias por lo que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se impondría como tal (Vuksinic, 2022).

Si bien, la labor de la comunidad tuvo un fuerte anclaje en las décadas de 1950 y 1960, el relato llega hasta los años 90 por considerar de gran relevancia el peso de su participación en el Congreso Peda-

gógico durante el alfonsinismo, lo que marca un salto temporal en la narrativa de los 60 a los 80. En el hilo conductor del relato, en el que se hace foco en los momentos de "lucha" por lograr su cometido más allá de las negociaciones que la jerarquía mantenía con el Estado, y de las habilitaciones legales que se lograban, la década del 70 no emerge en el mismo tono de importancia, parece haber una suerte de inacción, un impase, un tiempo suspendido entre la fuerte militancia de la década de 1960, y la salida masiva en los años 80, donde vuelven a sentirse "amenazadas". Ello no implica que no pasaba nada, sino que con la institución de formación ya en marcha, en la que sí se reconocen cambios, su práctica asume un tono pasivo, allí no hay "lucha" porque en realidad hay un fuerte respaldo del gobierno dictatorial a sus instituciones, pese a todos los conflictos que se desataron por la cuestión educativa y de formación entre militares y jerarquía de la iglesia.

Consideraciones finales: Cuando habla o calla la memoria

Por lo dicho hasta aquí, desde el período fundante del sistema educativo nacional se constituyó un proceso marcado por avances y retrocesos dispares y constantes reconfiguraciones por parte de los grupos católicos. Emergieron desde ese entonces los principales sentidos y algunas de las estrategias que dominarían las disputas por lo educativo entre la Iglesia argentina y el Estado por décadas. En este somero recorrido, quedan expuestas líneas de continuidad, rupturas y resistencias en distintos períodos, respecto de los posicionamientos, estrategias y accionar de la Iglesia en cuanto a la formación docente, a partir de una mirada particular: la experiencia local de TD.

El vínculo que ha establecido la Iglesia Católica con el Estado en nuestro país se trata siempre de una relación dinámica, relativamente inestable, sujeta a recurrentes renegociaciones y reajustes, pero en el largo plazo considerablemente sólida. Las relaciones entre las creencias religiosas, los catolicismos, las políticas educativas y las tradiciones laicas del país son una cuestión que ha de darnos todavía

mucha tela que cortar. En esa vinculación la educación, y en este caso particular la formación de los docentes, ha sido uno de los elementos fundamentales no solo de la relación con el Estado sino también dentro de la propia iglesia.

A partir de estos hitos o momentos claves de la dimensión macro, es necesario analizar, cómo se despejan algunas cuestiones claves, no solo para ver, cómo las protagonistas han sido partícipes activas en muchos de ellos, sino, y lo que es más importante, cómo son portadoras de esa capilaridad en la que se conjuga ser laicas consagradas, ser católicas, con ser profesoras y gestoras de una institución terciaria para la formación de profesores.

En este sentido, para ver la estrategia de formación docente, se volvió necesario mirar a la comunidad detrás. La construcción subjetiva del mundo católico es anterior y posterior al instituto, es decir, no muere con la institución, sino con el sujeto. Con esto queremos decir que el sustrato que le da vida a la institución es la comunidad, el Instituto Terrero "no es" si no es con TD. En este sentido, en la construcción identitaria que ellas buscan plasmar, el sujeto católico está siempre por delante, se edifica desde ser de TD para ser Terrero, y desde ser católico para ser profesor, y no al revés.

Retirarse implicó sustancialmente dejar de administrar el Profesorado, pero la vida en comunidad se mantiene como aletargada en el antiguo edificio del Colegio Inmaculada hasta que se vaya la última. Ello no solo explica las razones por las que estas mujeres permanecen en las instituciones católicas desde sus ingresos, durante su infancia y juventud, en la vida adulta y ocupando diversos lugares, tareas y compromisos, hasta su muerte, sino que además también le otorga a la institución educativa una identidad propia que trasciende las paredes del instituto, y que tiene el sedimento en la construcción de comunidad católica, en los vínculos afectivos establecidos en las instituciones durante su permanencia en ellas. Dichos vínculos están ligados a la construcción de sentimientos de pertenencia y a procesos de identifi-

cación e integración social establecidos entre diversos actores que los habitan. Como sostiene Giménez Béliveau (2016), se produce allí un tipo de socialización católica en la que los lazos comunitarios priman por sobre los lazos institucionales (p. 338). Reconocer, como afirma la autora, a estas comunidades como constructoras de "un espacio social diferenciado que ofrece una vía para reconstruir el lazo social en términos de catolicidad" (p. 332), implica comprenderlas en un proceso de desinstitucionalización y fragmentación de identidades (p. 338) donde el espacio comunitario se convierte en fuente de socialización y condición de permanencia.

Desde allí transitan en el fino de la estrategia católica, en la profundidad de su sedimento, desde espacios que asumen de representación, en los que gestionan en nombre de la iglesia, lugares de disputas y desplazamiento, de silencios, de revanchismo y militancia y lugares como el que constituye la creación del Instituto Terrero, en el que despliegan todo el accionar como comunidad.

La narrativa aquí construye una historia, a partir de las tramas de la vivencia, de lo que el sujeto narra y evoca, lo que permite desnudar esa estrategia en fino de la Iglesia respecto de la formación de docentes, en las más grandes sutilezas y complejidades, desde cómo penetra en cada espacio de la vida. Esta dimensión subjetiva permite vincular los problemas, las estrategias y las acciones que tienen como protagonista a los actores involucrados en los tres niveles aquí abordados: macro, meso y micro, donde la capilaridad hilvanó el análisis. Las protagonistas se ubican discursivamente en un pasaje que va de lo político del sujeto al sujeto político, y que cobra relevancia más allá de lo pedagógico, la profesionalización, el propio instituto de formación docente al que le dan vida.

A partir de estas consideraciones, y de la explicitación metodológica que implica tener en cuenta que el relato se construye desde el tiempo presente, reconstruimos desde un abordaje micro-subjetivo cómo estas mujeres transitaron por dicha capilaridad, que priorizó la

combinación "ser católico profesor" a la de "ser profesor católico", dándole sin embargo a esta última sentido. A diferencia de la segunda opción, donde la profesionalización podría entenderse solo desde los ámbitos de formación, ya sea estatal o católico; la primera se ancla en el sujeto desde su nacimiento, y genera estrategias que sueldan tempranamente lo católico más allá de la profesión a optar.

Este abordaje nos permitió densificar nuestra hipótesis en el sentido de que las estrategias de la política educativa de la iglesia católica tendieron no solo a formar un profesional católico en instituciones educativas, sino también, a conformar tempranamente una capilaridad ampliada para la formación del católico/profesional.

Allí lo biográfico expresa estrategias más profundas que anudan decisiones intra e interfamiliares, intra e interinstitucionales y propias. Si bien las entrevistadas pueden tener historias familiares diferentes, hay un sustento que las unifica y que se va reforzando en el tiempo. El mismo funciona como una hendija para asomarnos y explorar en ese microclima personal las capas de lo capilar.

En este sentido, desde niñas y hasta el momento actual, numerosas huellas materiales y simbólicas constituyen intersticios que permiten desentrañar cómo se entreteje la subjetividad de "ser católico", como anclaje a su profesión: ser profesoras. Desde el espacio de singularidad que ellas construyen, es posible establecer una articulación de su historia con la historia, donde la construcción de la memoria subjetiva da cuenta de una trama más amplia, donde lo dicho y lo no dicho, lo que se pondera o lo que no, se imbrican en una escala diferente, que se amalgama de memorias y olvidos, presencias y ausencias, y también de silencios.

Referencias Bibliográficas

Aenlle, M. B. (2021). *Estrategias y perspectivas de la iglesia católica acerca de los pobres y la pobreza en el gran Buenos Aires: el caso de la diócesis de Merlo-Moreno*. Colección general.

Amezcua, M. y Montoro, C. (2009). Cómo analizar un relato biográfico. *Arch Memoria*, *6* (3), 1-11.

Beliveau, V.G. (2016). *Católicos militantes. Sujetos, comunidad e institución en la Argentina*. Eudeba.

Bertocchi, N. B. (1987). *Las universidades católicas*. Centro Editor de América Latina.

Bianchi, S. (1996). Catolicismo y peronismo: la educación como campo de conflicto (1946-1955). *Anuario IEHS, 11*, 147-178.

Bianchi, S. (2002). La conformación de la Iglesia católica como actor político social. Los laicos en la institución eclesiástica: las organizaciones de élite (1930-1950). *Anuario IEHS, 17*, 143-161.

Bonvicni, A. (2010). *La formación intelectual de las mujeres católicas. El Instituto de Cultura Religiosa Superior de Buenos Aires (1933-1955)* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Luján].

Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica. Religión y política*. Biblos.

Catoggio, M. S. y Mallimaci, F. H. (2008). El catolicismo argentino en la dictadura y en la postdictadura. Redes y disputas. *Revista Puentes, 8* (23), 76-82.

Del Bello, J.C., Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Editorial Libros del Zorzal.

Di Stefano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol, 1*, 1-32.

Dominella, V. (2016). Guerra de dioses. Conflictos eclesiales y disputas políticas en Bahía Blanca entre la efervescencia social y la oleada represiva de la Triple A (1969-1975). *Sociohistórica. Cuadernos del CISH, 38*, (e011), 1-26. http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SHe011

Galli, C.; Van Gelderen, A. y Martin, E. (2012). *La educación pública de gestión privada. ¿De qué hablamos cuando hablamos de escuelas privadas en la República Argentina?* COORDIEP.

Gibbs, G. (2007). El análisis de las biografías y narraciones. En

Gibbs, G. (ed). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (83-103). Ed. Morata.

Giménez Béliveau, V. (2016). *Católicos Militantes. Sujeto, comunidad e institución en la Argentina*. Eudeba.

Guevara, R. (2006). *Jurisdicción transfederal: la leyenda de la ley 1420 y otros mitos porteños en educación*. UNLZ.

Hernández Sandoica, E. (2005). *La biografía, entre el valor ejemplar y la experiencia vivida*. Universidad Complutense de Madrid.

Labraña, M. (2017). *Ensayos sobre el silencio*. Siruela.

Le Breton, D. (2006). *El silencio. Aproximaciones*. Sequitur.

Leclerc Olive (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. Iberóforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, IV* (8), 1-39. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211014822001

Mallimaci, F. (2000). Catolicismo y Liberalismo: Las etapas del enfrentamiento por la definición de la Modernidad Religiosa en América Latina. *Sociedad y Religión*, *20* (21), 22-56.

Mallimaci, F. (2001). Los diversos catolicismos en los orígenes de la experiencia peronista. En Mallimaci, F. y Di Stefano, R. (comps.). *Religión e imaginario social* (pp. 215-232). Manantial.

Mallimaci, F. (2008). Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina. En Blancarte, R. (coord.) *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo* (pp. 239-262). El Colegio de México.

Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*. Capital Intelectual.

Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

Oberti, A. (2006). La memoria y sus sombras. En Jelin, E. y Kaufman, S. (comps.) *Subjetividad y figuras de la memoria.* Siglo XXI.

Oszlak, O. (2011). La capilaridad social del Rol del Estado. *Voces en el*

Fénix, *17*, 6-11. Centro de Estudios de la Situación y Perspectivas de la Argentina (CESPA).

Perrig, S. (2018). Las católicas antiperonistas en la Argentina de Perón (1943-1955). *Trayectorias. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, *20* (46), 18-41.

Petitti, E. M. (2018). La enseñanza católica en la escuela primaria (Provincia de Buenos Aires, 1946-1962). *PolHis. Revista Bibliográfica del Programa Interuniversitario de Historia Política*, (20), 237-272. https://polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/265

Pollak, M. (2006). Memoria, olvido, silencio. En Pollak, M. (Ed). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límites*. Ediciones Al Margen.

Retamozo, M. (2009). *Lo político y la política: Los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *51* (206), 69-91.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, L. (2013). Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960. *Diálogos*, *17* (1), 155-184.

Rodríguez, L. (2014). La Universidad Católica de La Plata: Iglesia, peronismo y sectas. *Páginas, Revista Digital de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Rosario*, *6*, (10), 107-127.

Rodríguez, L. (2019). Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972) Trayectorias de una elite intelectual y profesional. *Trabajos y Comunicaciones*, (50), e092, 1-15. DOI: https://doi.org/10.24215/23468971e092

Rodríguez, L. (2021). Buenos Aires, ciudad de maestras: las Escuelas Normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1940). *Resgate-Rev. Interdiscip. Cult., Campinas*, *29*, e021015, 1-30.

Sánchez Márquez, M. (1978). *Historia de la Arquidiócesis de La Plata*. Arzobispado de La Plata.

Sánchez Márquez, M. (1980). *Obra y pensamiento pastoral de S.E.R. Antonio José Plaza*. Arzobispado de La Plata.

Sánchez Márquez, M. (1998). *La educación católica: sus funciones y su historia en Argentina.* CONSUDEC.

Soneira, A. (1989). *Las estrategias institucionales de la Iglesia Católica*. CEAL.

Southwell, M. (2007). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En Tortti, C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 307-335). Prometeo.

Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio*. Gedisa.

Suarez, A. L. y Olszanowski, M. (2021). Dinámica de las estructuras eclesiales territoriales en Argentina: ¿Desinstitucionalización de la Iglesia Católica? *Revista Cultura y Religión, 15* (2), 67-105.

Torres, G. (2019). *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática: 1984-2013.* Universidad Nacional de Quilmes.

Vuksinic, N. (2015*). Lógicas en torno a la "terciarización" de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972)* [Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil].

Vuksinic, N. (octubre, 2019). *La libertad de enseñanza y la enseñanza de la libertad: los debates en la Iglesia Católica argentina entre la Primera Convención Nacional de Enseñanza Privada y el Primer Congreso Latinoamericano para el apostolado de los laicos (1960-1970)*. [Ponencia]. San Salvador de Jujuy, Argentina.

Vuksinic, N. (noviembre, 2021*). ¿Ser católico profesor o Ser profesor católico? La experiencia de la comunidad de laicas consagradas Total Dedicación en la conformación de la capilaridad institucional de la Formación docente. La Plata, 1949-1959.* [Ponencia]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Vuksinic, N. (2022). ¿Quién forma a los docentes? Estado e Iglesia Católica: actores, debates e instituciones en una Argentina controvertida (1940-1970). En Riveros, S. (Comp.). *Memorias, enseñanzas e investigaciones: historia de la educación argentina reciente (121-135)*. Nueva Editorial Universitaria.

Vuksinic, N. (2022). La disputa por los sentidos de la "educación pública": actores y debates en la Argentina de los '60. En Araujo, S. y García, L. (Ed). *Educación pública: procesos, sujetos y prácticas* (pp. 255-275). Espacios en Blanco, Serie Investigaciones. NEES-FCH, UNCPBA.

Zanca, J. (2006). *Los intelectuales católicos y el fin de la cristiandad. 1955-1966*. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

Bodas de Oro (1948). *El Colegio María Auxiliadora de La Plata en su Primer Cincuentenario (1898-1948).* Escuela de Artes Gráficas del Colegio San José de Artes y Oficios. Rosario, 15 de noviembre de 1948.

Boletín Oficial de la ACA. Junta Central Buenos Aires, Año XI, N° 225, enero de 1941.

Boletín de la Arquidiócesis de La Plata, Año 38, 15/01/1936.

Boletín Eclesiástico de la Diócesis de La Plata, 02/10/1924.

Decreto de nombramiento de las personas que deberán gobernar la Dirección General de Instituciones y actividades culturales. 24 de septiembre de 1963.

Decreto de nombramiento del Secretario General y de las diversas comisiones del Patrocinio de las Facultades de la Universidad Católica Argentina de La Plata (FUCA). 16 de septiembre de 1963.

Decreto de S.E.R Mons. Dr. Antonio J. Plaza sobre Erección de Patrocinio de las Facultades de la Universidad Católica Argentina de La Plata y de la Dirección General de instituciones y actividades culturales. La Plata, Escuela de Artes y Oficios S.V.P, 1963. 22 de agosto de 1963.

Decreto erigiendo la Dirección General de Instituciones y actividades culturales del Arzobispado. 24 de septiembre de 1963.

Diario *Primera Plana*, La universidad de las monjas con tacos. 27 de abril de 1965.

Discurso inaugural de la primera rectora del Instituto Terrero, Miembro de Total Dedicación. La Plata, 1959. Archivo institucional Instituto del Profesorado Juan Nemopuceno Terrero. Consulta en 2019.

Documentos normativos e institucionales, Archivo institucional Instituto del Profesorado Juan Nemopuceno Terrero. Consulta en 2019.

Ecos de mi colegio (1943). Órgano de las alumnas del Colegio María Auxiliadora de La Plata. Año III, N° 23. 24 de noviembre de 1943.

Legajos docentes. Archivo institucional Instituto del Profesorado Juan Nemopuceno Terrero. Consulta en 2019.

Primer Congreso Latinoamericano para el Apostolado de los Laicos. VI Semana Interamericana de Acción Católica. Editorial Junta Central. Buenos Aires, 1966. CEIL-CONICET.

Revista *Ideales*. El mensaje de hoy a las socias maestras. Año X, N° 220, 1941.

Tauteris, Ana Teresa (2021). *Recuerdos de una aventura profética: Total Dedicación-1949.* La Plata.

Total Dedicación (1999). Anotaciones realizadas por HE sobre el recorrido de la comunidad Total Dedicación. La Plata. Documentos brindados en 2019.

Total Dedicación (2021-2022). Narrativas escritas construidas por HE (primera rectora del Terrero).

Total Dedicación (2023). Narrativas orales construidas por HE (primera rectora del Terrero), MB (representante legal) y SV. Colegio Inmaculada La Plata. Entrevistas realizadas entre 2019 y 2023 en la ciudad de La Plata.

Transición democrática y reforma educativa: Una mirada desde la formación docente

Jorgelina Mendez

Introducción

Este trabajo sintetiza hallazgos de la tesis doctoral ¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989) así como de la reflexión que sobrevino en los años posteriores a su defensa y el enriquecimiento del análisis generado en líneas de investigación posteriores. En dicha tesis se propuso abordar desde la historia de la educación, las reformas de la formación docente desarrolladas durante la transición democrática en Argentina estableciendo un diálogo entre las particularidades de este proceso y las propuestas y lineamientos que circulaban desde la agenda global. En tal sentido, el recorte temporal se inscribe dentro de la historia reciente, un campo prolífico en las últimas décadas que, en Argentina y los países del Cono Sur, está signado por los acontecimientos traumáticos de este "pasado reciente" (Franco y Levin, 2007, p. 32) y las preguntas, cuestionamientos o incertidumbres que rodean a los procesos que se abren tras ellos.

La historia reciente tensiona los paradigmas historiográficos clásicos y reposiciona las prácticas y experiencias de los sujetos en la construcción histórica. Este "giro subjetivo" (Sarlo en Franco y Levin, 2007) valoriza el testimonio de dichos sujetos como fuentes esenciales

en la investigación. Precisamente, este trabajo recupera la voz de los protagonistas –actores con responsabilidad política e intelectual sobre dichas reformas– entrelazando los testimonios con las fuentes documentales (normativa, textos de política educativa, informes, diagnósticos, etc.) que enmarcan prescriptivamente a los mismos.

En esta oportunidad, se presentan las características que asumió el proyecto educativo que inició en el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) en relación a la construcción de política educativa, enfatizando aquellas destinadas a la formación docente. Así, se propone caracterizar la agenda educativa en el marco de un contexto internacional enmarcado en la crisis del Estado de bienestar y el avance de los discursos neoliberales y neoconservadores en pos de una transformación del Estado. En este período se observa un programa de reforma que, aunque inconcluso, permite reconocer los debates y posicionamientos que asumen las instancias gubernamentales frente a los condicionantes que provienen de la agenda educativa global, las problemáticas persistentes y las tradiciones sedimentadas del sistema educativo. También la resignificación de las herencias del autoritarismo de la última dictadura, así como las particularidades impuestas por el clima de época.

En la segunda parte del capítulo, se aborda el papel destacado de la educación en la búsqueda de democratización de la sociedad, contrastando con el control disciplinario e ideológico que la dictadura impuso en las instituciones educativas, lo cual afectó la participación y la vida institucional. Se analizan dos momentos en la construcción de la agenda educativa, identificados durante el trabajo de campo

El primer momento, descrito en la literatura académica como de "re-democratización del sistema" o la "restitución de derechos y libertades", dio lugar a iniciativas en pos de estas premisas (Tenti, 1991; Tiramonti, 2004; Southwell, 2007a, entre otros). El segundo momento, si bien contuvo al anterior, implicó también reformas parciales dentro del sistema educativo a nivel organizativo, institucional y curricular en los diferentes niveles y modalidades, siendo uno de los aspectos

destacados la formación, actualización y perfeccionamiento docente. Para analizar en profundidad este último punto, se caracterizan las formas de vinculación establecidas entre el ministerio educativo nacional y los diversos organismos internacionales (OI) de crédito y cooperación que financiaron, colaboraron e influenciaron en distintos grados la definición de las políticas.

La transición democrática en el contexto global

La década de 1980 en Europa y Estados Unidos principalmente selló la crisis del Estado de bienestar y del "liberalismo social" (Rose, 1997) y su disolución en pos de un nuevo modelo trazado bajo los principios del neoliberalismo y el neoconservadurismo. Pero también marcó la pérdida de centralidad del Estado frente al mercado en tanto organizador y regulador de las relaciones sociales. Los postulados neoconservadores abogaban por un mayor "disciplinamiento social" (Apple, 1986; Borón, 1981) en el marco de gobiernos fuertes, con cierto grado de autoritarismo, donde la "nación" se colocaba por encima del individuo en la búsqueda por preservar su integridad. Por otro lado, el neoliberalismo demandaba la liberalización de los mercados, la libre elección de los individuos y la reducción del tamaño del Estado, entre otros aspectos (Morgenstern de Finkel, 1987).

Los planteos de la Nueva Derecha tuvieron un impacto en los sistemas educativos al afectar los recursos asignados al sector, y alterar los principios y pilares de las políticas educativas. Argumentaba que el Estado de Bienestar había incrementado el gasto en educación sin lograr una mejora en la calidad e incluso que esta había empeorado. Desde la perspectiva neoliberal se enfatizaba la productividad, mientras que desde el neoconservadurismo se promovía una "intervención moral" que corrigiera los efectos de una pedagogía progresista permisiva y "facilista". La definición de "estándares internacionales" establecidos por organismos internacionales (OI) y *think tanks* se convirtieron en referentes para el sistema educativo, imponiendo la *calidad*

sobre la *igualdad de oportunidades* que había dominado la agenda educativa de la posguerra. Entre los temas destacados se encontraban la relación con el mundo laboral, la descentralización de la gestión educativa y la autonomía escolar, así como la formación docente.

En este sentido, la agenda global se centró en la profesionalización docente, la cual adquirió un nuevo significado en aquel contexto (Southwell, 2007b); ya no se limitaba únicamente a las prácticas y condiciones laborales y tampoco a la visión tecnocratista y eficientista que veía al docente como técnico cuya actividad debía estar dotada de eficiencia y neutralidad (Legarralde, 2005). En esta agenda la profesionalización docente se anclaba en el proceso formativo, en el enfoque y contenido del currículo para la formación docente, así como el entorno de enseñanza. Se instaba a los docentes a asumir un nuevo compromiso con la institución educativa, tomar mayores responsabilidades por su labor y por el aprendizaje de sus alumnos, en definitiva, por la calidad de la educación (Popkewitz y Pereyra, 1994; Southwell, 2007b; 2021). A partir de entonces, se hizo cada vez más común que los discursos de las reformas educativas vincularan la mejora de la calidad educativa con una reforma o transformación de la formación inicial del docente, atribuyendo gran parte de la responsabilidad por el cambio educativo a éstos (Birgin, 1999).

La agenda educativa en el gobierno radical

La transición democrática planteó la redefinición de los lazos entre Estado y sociedad en el marco de un nuevo discurso político que puso en primer plano a la democracia como un valor fundamental a proteger y defender. Pero también significó una nueva etapa en lo que concierne a la producción de conocimiento educativo y en los vínculos entre los espacios de elaboración de la política. En ese sentido implicó una apertura democrática hacia el interior y también hacia el exterior, en un contexto internacional que claramente no era aquel en que había irrumpido la última dictadura y del cual emanaban dis-

cursos, experiencias, referenciales teóricos que –de a poco– llegaban a la Argentina.

Diversos autores coinciden en señalar que la política en general y la política educativa se articularon en este momento desde la oposición autoritarismo/democracia con afán de desmantelar los aspectos materiales y simbólicos que expresaban el autoritarismo al interior del sistema educativo (Braslavsky; 1989; Southwell, 2002; 2007a; Tiramonti, 2004; Abratte, 2005). Con el objetivo principal de dejar atrás el pasado de golpes y dictaduras, y de condenar la violencia y el terror de Estado, el gobierno se centró en recuperar la plena vigencia del Estado de derecho y generar una conciencia democrática que tomará ejemplos de la socialdemocracia europea (Southwell, 2007a).

La educación era entendida como un aspecto vital del proceso democratizador por lo cual debía transmitir una cultura de participación ciudadana pluralista y representativa. Así, la agenda estuvo cargada de significantes relacionados con la propuesta democratizadora del gobierno, que pueden observarse en los discursos presidenciales, pluralismo, tolerancia, participación, solidaridad (Southwell, 2007a), que dan cuenta de una hibridación discursiva con elementos de otras racionalidades políticas inscriptas en un determinado clima de época.

El lema adoptado por Alfonsín, *"con la Democracia se come, se cura, se educa"* y la enunciación reiterada del Preámbulo constitucional (Portantiero, 2004), constituyeron un ejemplo del peso simbólico otorgado al estado de derecho. Pero, fundamentalmente, la explicitación de un proyecto político que tenía como basamento democratizar la sociedad y desmontar las estructuras autoritarias que habían conllevado la instauración de repetidas dictaduras y que encontró interna y externamente no pocas oposiciones. Estas se manifestaron como limitantes para la política en tanto se partió de un "exceso de confianza" en la deliberación como mecanismo de funcionamiento (Southwell, 2007; 2014) y un convencimiento en que la propia participación iba a

darse de manera espontánea en una sociedad que venía de una etapa de gran violencia institucional.

En la construcción de políticas, se observan dos momentos marcados en la agenda educativa del período. El primero inició con el gobierno y se extendió aproximadamente hasta 1987 y se centró en garantizar el derecho a la educación y la participación plural, sin impulsar necesariamente transformaciones significativas al propio sistema; por el contrario, con la intención de recuperar el ideario educativo liberal a través de sus bases constitutivas. En el segundo momento, por el contrario, se propiciaron innovaciones con implicancias pedagógicas al interior de los niveles educativos con el imperativo de mejorar la calidad de la educación y modernizar las estructuras del sistema que fueron vistas como un obstáculo para su democratización (Ministerio de Educación y Justicia, 1989). Como articulador de estos dos momentos en la agenda educativa se encontró el Congreso Pedagógico Nacional (CPN), tanto su convocatoria –en el primer momento– como su cierre y las discusiones que lo atravesaron en el segundo momento.

Las primeras líneas de la agenda fueron enunciadas por Alfonsín (1983) en el discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa, donde recuperó como pilares del sistema educativo nacional a la Ley nº 1420 de 1884 y los principios de la Reforma Universitaria de 1918; evocando al *canon transhistórico*[1] de la educación argentina en la construcción de este nuevo momento histórico. Así expresa:

> reafirmar los principios tradicionales de la enseñanza pública argentina que deberá ser gratuita y obligatoria en los niveles de preparación básica (…) de acuerdo a los lineamientos trazados un siglo atrás por la ley 1420. Hoy (…) auspiciamos la incorporación

[1] Recuperando a Didi-Huberman, Carli (2008) lo define en torno a signos, efectos y símbolos que se manifiestan a través de retóricas visuales, orales y escritas de diferentes espacios y tiempos. De allí que en trabajos anteriores se utilizó el concepto para aludir a tradiciones y significaciones presentes en tiempos históricos heterogéneos y sedimentadas en el tiempo (Mendez, 2018).

> al sistema de la educación pre-primaria y la obligación progresiva de la enseñanza media". (…) "Nuestra preocupación se dirigirá (…) a reconstruir la escuela primaria (…). El mismo criterio (…) inspirará nuestra acción en el nivel medio donde, además, eliminaremos las trabas a la libre agremiación estudiantil, modernizaremos los programas ampliando los planes con salida laboral y apoyaremos la acción de los docentes tendiendo a la implantación del cargo de tiempo completo y de tiempo parcial (Asamblea Legislativa, 1983).

El diagnóstico apuntaba a un deterioro del nivel primario como consecuencia de la descentralización decretada en 1978[2], el cercenamiento de las libertades y la obsolescencia de los planes de estudio en el nivel medio. Las propuestas referían a la gratuidad "en los niveles de preparación básica"[3] y a la ampliación de la obligatoriedad que en los países centrales ya alcanzaba mínimamente los 10 años de escolaridad.

Finalmente, el discurso enfatizaba en la universidad

> como órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social en el país (…) Para el gobierno de la universidad hemos sostenido permanentemente los principios de la reforma universitaria iniciada en 1918. (…), implantando un régimen de gobierno y administración que se apoye en los principios reformistas de la conducción tripartita (…) (Asamblea Legislativa, 1983).

---

[2] Desde 1962 existieron intentos por transferir las instituciones primarias nacionales a las correspondientes provincias con resistencias de estas, los gremios, y la sociedad. No obstante, en 1978 la dictadura militar decretó la transferencia de manera unilateral. Ver Bravo (1993).

[3] En relación a las Universidades públicas, en los Considerandos del Decreto nº 228/83 se explicita "Que a los fines…suprimir el arancelamiento". Finalmente, la Ley nº 23.608 de 1985 deroga la Ley nº 22.207 de la dictadura que estipulaba el arancelamiento con lo cual queda formalmente derogado también.

La universidad –gratuita y cogobernada– era un bastión para el gobierno radical por la propia tradición del partido, así como por el peso que los principios reformistas tenían en la construcción discursiva del partido y de su agrupación universitaria Franja Morada, de la cual provenían algunos de los funcionarios.

A partir de estos principios, Tiramonti (2004) identifica un conjunto de políticas educativas que enraízan en este primer momento: 1) la laicización de contenidos escolares, especialmente en Formación Cívica que durante la dictadura viró a la moral religiosa, conservadora y anti-democrática; 2) promover mayor participación al interior de las instituciones y una relación con la autoridad no represiva y horizontal; 3) la eliminación de los exámenes de ingreso al nivel medio y superior, así como el sistema de cupos; 4) la recuperación del debate público en materia educativa a partir del Congreso Pedagógico Nacional. Como acciones concretas se destacan, el restablecimiento de los centros de estudiantes y la búsqueda de nuevos espacios de participación, el Plan Nacional de Alfabetización, la elaboración de nuevos diseños curriculares y manuales escolares y la normalización de las universidades[4] que concentraron gran parte de la labor de la cartera educativa.[5]

La convocatoria y organización del Congreso Pedagógico Nacional fue el eje central de la agenda en este primer momento como un espacio de diálogo y debate abierto a la ciudadanía con el objeto de realizar un diagnóstico y generar las condiciones para elaborar una ley orgánica de educación. Se esperaba que la misma tuviera las características de una ley general y abarcara por primera vez a todos los niveles, ámbitos y jurisdicciones, bajo los principios que regían al proyecto político. La convocatoria al debate implicó a la ciudadanía en general y a los diferentes sectores sociales, sindicales, empresarios,

---

[4] Briscioli, B. (2009); Wanshelbaum, C. (2013); Siede, (2016).

[5] Se trata de una cartera compartida (Justicia y Educación) donde el Juicio a las Juntas Militares tuvo gran parte de la atención ministerial en los primeros años de gobierno.

partidos políticos e iglesias, de manera que expusiesen y debatieran sus opiniones sobre cuáles debían ser los principios que orientasen la futura ley.

El congreso se pensó de manera federal con diferentes instancias organizativas. Así, con apoyo técnico y financiero de la Nación, las provincias debían sancionar normativas específicas, nombrar comisiones organizadoras y asumir la responsabilidad por la organización territorial del CPN desde Asambleas Pedagógicas de base, pasando por instancias regionales y jurisdiccionales hasta llegar a la Asamblea Pedagógica Nacional, donde se debatirían los dictámenes alcanzados y se elaboraría un "informe final" base para la futura ley.

Sin embargo, el CPN enfrentó obstáculos y complejidades para lograr su objetivo inicial. Por un lado, hubo problemas operativos debido a la complejidad de su estructura y dificultades presupuestarias, lo que retrasó la organización jurisdiccional y el inicio de las etapas territoriales (Southwell, 2007a). Por otro lado, la representación de la sociedad civil se diluyó en los debates a nivel jurisdiccional y nacional, y ciertos sectores (especialmente aquellos vinculados a los intereses particulares de la Iglesia Católica) ganaron protagonismo en los momentos más críticos de las discusiones. Como resultado, la esperanza del gobierno de lograr una participación masiva de la ciudadanía que permitiera una expresión pluralista no se cumplió. Ante la falta de una mayoría propia, el gobierno tuvo que buscar acuerdos para moderar posturas (Pugliese, comunicación personal, diciembre 2017). La falta de liderazgo en el proceso llevó al CPN a perder sentido inicial. En este punto, la confianza en que la reforma educativa y la transformación del sistema surgieran del proceso de discusión y deliberación promovido por el Congreso Pedagógico estaba resignada o, al menos, debilitada.

El segundo momento en la agenda

Promediando el mandato del Presidente Alfonsín, la agenda educativa dará un giro desde la perspectiva de la restitución de derechos

y ampliación de la cobertura hacia la necesidad de cambio y modernización del sistema educativo, introduciendo la retórica los estándares que circulaban internacionalmente y redefiniendo el vínculo con los OI. En este segundo momento, algunas acciones continúan y se mantiene la preocupación por una mayor democratización y libertad del sistema educativo; así como los significantes clave de la agenda política: pluralismo, tolerancia, participación, solidaridad (Southwell, 2007a). Paralelamente, comienzan a gestarse algunas reformas parciales al interior de las distintas Direcciones Nacionales, mientras se intentaba concluir el proceso del CPN.

Hacia 1987 los indicadores daban cuenta de un crecimiento cuantitativo del sistema. La matrícula de educación primaria había crecido un 14% respecto del final de la dictadura y la secundaria un 27% y a un ritmo tres veces mayor que el período anterior. En las universidades nacionales la matrícula se duplicó, especialmente por la eliminación de las restricciones en el acceso. El mismo porcentaje de crecimiento, se observaba en la educación de adultos y la educación pre-primaria. Con esta expansión cuantitativa el proceso de reforma apuntó a una transformación cualitativa, pero en un contexto sumamente adverso cruzado por la crisis económica y el fracaso constante de los ensayos para superarla, así como los conflictos político-institucionales que atravesó el gobierno.

Sin romper la orientación de la agenda, pero a partir de otro tipo de acciones para impulsar las transformaciones, el segundo momento coincidió con un cambio de autoridades: primero en la Secretaría de Educación, con la asunción de Adolfo Stubrin, y luego en el Ministerio con la llegada de Jorge Sábato.

> teníamos solidaridad y continuidad con la gestión anterior que había estado a cargo del secretario Bernardo Solá durante el mayor tiempo y después de Francisco Delich, durante el ministerio de Carlos Alconada Aramburu. Yo asumí cuando era ministro Julio Rajneri, así que en ese sentido había continuidad y había un pro-

pósito de cambio o innovación en algunos aspectos relacionados con fijación de prioridades y lanzamiento de políticas de mayor cambio o de mayor calado digamos de los cambios de organización y modernización del sistema (Stubrin, comunicación personal, noviembre 2017).

Al asumir como Secretario expuso las principales líneas de gestión en *Política de Transformación Educativa*, un discurso enunciado con motivo del inicio del año lectivo en 1987, y colocó a la deserción y el retraso escolar como los principales problemas a abordar. Ambas cuestiones estaban identificadas tanto en informes ministeriales como en trabajos académicos y explicitaban lo que Braslavsky (1985) caracterizó como “discriminación educativa”, Paviglianiti (1988) como “sistema polarizado” y Tedesco (1988) como “desarticulado horizontalmente”. El segundo eje era el bajo rendimiento escolar, la baja calidad de los aprendizajes y la escasa significación que poseían los saberes escolares tanto para continuar los estudios universitarios como para insertarse en el mundo del trabajo, dando lugar a lo que se denominó “circuitos pedagógicos diferenciados” y segmentación educativa. Tedesco afirma que la pregunta acerca de las estrategias “para el cambio educativo” había sido eludida por los sectores críticos de la educación latinoamericana de los ’70 y que en los ´80 debían plantearse mecanismos para su transformación. Esta preocupación era eje del debate sobre la calidad de la educación, tópico central de la agenda global. Finalmente, el tercer problema refería a la administración y conducción del sistema, su planificación y el financiamiento de sus servicios. La descentralización había propiciado una pérdida de capacidad de conducción e influencia del ministerio nacional sobre la educación primaria, generando una desconexión entre la política de los diferentes subsistemas jurisdiccionales y, al mismo tiempo, entre niveles educativos, teniendo en cuenta que un gran porcentaje de la educación secundaria estaba en la órbita nacional (Argentina, 1987).

El discurso reconocía que el contexto económico impediría realizar los cambios necesarios si se mantenía la mirada de la reforma como un gran proceso de innovación e introducción de tecnología que requería de inversiones importantes para implementarse y, por lo tanto requería una estrategia de reforma con características diferentes que implicó proyectos financiados por OI. La agenda de la Secretaría se centró en cuatro *Líneas Operativas Prioritarias* (LOP): 1) Perfeccionamiento y actualización docente; 2) Regionalización y calidad de la educación; 3) Planificación y gestión del gobierno y 4) Tecnología educativa. Las acciones de las Direcciones Nacionales de nivel y modalidad quedaron definidas en función de estas cuatro líneas desarrollando un conjunto de innovaciones. El objetivo de la gestión era que estas innovaciones fueran las gestoras de la reforma mientras aún se encontraba cerrando el proceso del CPN (Argentina, 1989).

Así, entre 1987-1989 se desarrollaron una serie de programas y proyectos que lograron avances, entre ellos, el Programa de Transformación de la Educación Media, el Proyecto de Evaluación y Mejoramiento de la Calidad, una nueva curricula para la formación de maestros (el proyecto Maestros de Enseñanza Básica, a cargo de la Dirección Nacional de Educación Superior) y la instauración del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) creando un servicio permanente de capacitación para docentes en actividad. Estas dos innovaciones respecto de la formación docente serán abordadas en profundidad en el próximo apartado.

Los programas mencionados –a excepción del INPAD que se trataba de una institución en sí misma– se implementaron como experiencias "piloto", es decir, en un conjunto de instituciones distribuidas por todo el territorio nacional, con la intención de consolidarlas y ajustar los cambios para luego generalizar la experiencia. Para ello se seleccionaron escuelas con influencia en la comunidad, trayectoria y una ubicación geográfica estratégica.

> había una estrategia según la cual las escuelas nacionales podían ser vanguardia de los sistemas provinciales en un movimiento de cambio que garantizara la unidad de un mínimo de contenidos para todo el país y de un mínimo de calidad, o de un grado aceptable de calidad para todo el país. En una perspectiva de mediano plazo, lo que veíamos como una inevitable descentralización, pero a la cual queríamos llegar, no sin antes haber gestado un cambio significativo en las maneras de organizar, abordar y ejecutar la enseñanza media cuanto menos, de suerte que… durante ese período de transición el gobierno nacional y sus escuelas fueran referencia para todas las demás y prenda de unión del sistema en general (Stubrin, comunicación personal, noviembre 2017).

Un aspecto fundamental en el análisis de dichas reformas es el problema del financiamiento ya que en el marco de la crisis económica hubo una clara la escasez de recursos para el sector educativo. Por lo tanto, el diseño de estas innovaciones estaba en consonancia con el contexto económico de restricción e iniciaba las experiencias en un número reducido de instituciones que luego debían realizar un "efecto derrame". Tal lo expresado, desde el Ministerio de Educación y Justicia (MEJ) se buscaron los medios para obtener financiamiento de los OI en el marco de créditos orientados a políticas sociales provenientes tanto de organismos de cooperación como de la banca internacional. Las negociaciones comenzaron en la gestión del Ministro Julio Rajneri (1985-1987) y tras su renuncia el Secretario Stubrin y sus colaboradores continuaron trabajando con el Banco Mundial –con quien el gobierno estaba gestando la obtención de un crédito para la reforma del sector social (Mendez, 2022) –generando mecanismos y formas de interrelación entre los lineamientos de aquella institución y la agenda de reforma que pretendía impulsar la Secretaría.

Los programas y proyectos desarrollados en este contexto se enfocaron en mejorar la calidad de la educación, fortalecer la planificación y la regionalización educativa, respaldar las innovaciones educativas

–especialmente en términos de cambios curriculares– y perfeccionamiento docente (Argentina, 1989). Por un lado, se reorientaron los programas de financiamiento existentes con la Organización de Estados Americanos (OEA) hacia un "Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente", que luego se institucionalizó con el INPAD. Además, se gestaron programas para la renovación y ajuste del personal docente, conocidos como "reciclaje", que sentaron las bases para el trabajo posterior con el currículo de formación de maestros, que se abordará en la siguiente sección.

En paralelo, el MEJ, en colaboración con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se enfocó en definir un diagnóstico y líneas de acción para mejorar la calidad educativa. Durante la transición democrática, uno de los desafíos más complejos era la falta de información confiable y actualizada para la toma de decisiones y el diseño de políticas efectivas. En este sentido, el Proyecto 87/011 se centró en analizar diferentes aspectos clave de la educación, como la administración central (Paviglianiti, 1988), la calidad educativa (Lafourcade, 1988) y el sistema de información educativa (Bertoni, 1988). Estos estudios, publicados en la Serie Estudios y Documentos con los números 1, 2 y 3 respectivamente, también presentaron propuestas de renovación y modernización en términos de gestión educativa.[6]

> estos tres libros fueron muy importantes porque nos permitían ver la propia organización del Ministerio, nos permitían ver un horizonte de cómo traer a la Argentina la cuestión de la calidad sin copiar modelos y sin llevar a lo que después se conoció, digamos, cuestiones de arriba hacia abajo y puras pruebas y ese tipo de cosas, que confunden los instrumentos con los objetivos o, digamos, las pruebas con la evaluación" (Stubrin, comunicación personal, noviembre 2017).

---

[6] En relación a los aportes a la gestión del sistema se puede consultar Galarza (2007).

A partir de estos trabajos, se desarrollaron una serie de proyectos preparatorios que delinearon los principales aspectos de la reforma educativa, en colaboración con el financiamiento de organizaciones internacionales. Estos combinaron las agendas de dichos organismos con las del gobierno, dando forma al propósito y dirección de las transformaciones que se buscaban implementar.

Enfocarse en un número limitado de instituciones, posibilitó un trabajo directo con los actores del sistema, incluyendo supervisores, directores, docentes y estudiantes en estas instituciones de "vanguardia" esperando que fueran el punto de partida para una reforma más amplia, basada en dichas innovaciones. La gestión creía que este enfoque permitiría lograr avances y transformaciones de manera más efectiva y consolidada a medida que se avanzaba. Sin embargo, estos proyectos también presentaron limitaciones. Al elegir solo unas pocas instituciones, se ganaba en profundidad y se podían corregir los proyectos con la participación de los docentes. Sin embargo, esta focalización también implicaba una restricción, ya que limitaba la generalización de las experiencias al sistema en su conjunto, dejando las experiencias "encapsuladas" (Southwell y Mendez, 2018).

Estos límites se expresan al mirar otras jurisdicciones. El gobierno nacional solo pudo promover transformaciones en los niveles e instituciones en los cuales era prestador directo del servicio: el nivel medio y, con menor número de proyectos, el nivel superior. La Dirección Nacional de educación primaria y pre-primaria –que tenía a su cargo un pequeño número de instituciones[7]– no produjo innovaciones significativas en este sentido. Asimismo, pocas propuestas incluyeron a las escuelas privadas dependientes de la Superintendencia Nacional de Educación Privada. Por tanto, no existieron mecanismos para influir sobre los sistemas educativos provinciales de manera directa, los

[7] Existía un remanente de instituciones excluidas de la transferencia de 1978. Por otro lado, las escuelas primarias de aplicación de las Escuelas Normales estaban bajo la órbita de la DINEM y luego de la DINES.

cuales iniciaron sus propios procesos de reforma diferencialmente de acuerdo a sus intencionalidades y capacidades políticas y técnicas.

Estos elementos se conjugaron de manera que, en el corto plazo, la gestión, encabezada por el Presidente Carlos S. Menem (1989-1999), desarticuló estos proyectos sin encontrar fuertes oposiciones pero tampoco teniendo en cuenta las resistencias a ello. Ello también se evidencia en la falta de registros y conocimiento de las mismas.

Límites y oposiciones a las agendas educativas

Los esfuerzos por acordar políticas con las provincias estuvieron altamente influenciados por la diferencia de signo político entre la gran mayoría de los gobernadores y el gobierno nacional. Pero la falta de diálogo político entre los partidos mayoritarios no fue el único obstáculo para el proceso de reforma y transformación educativa, también debía superar la oposición y la crítica de otros actores fundamentales del sistema tal como sucedía en el seno del CPN. Al momento de su cierre los gremios docentes comenzaban una extensa huelga docente en reclamo de mejoras salariales que a nivel federal tuvo su máxima expresión en la denominada “Marcha Blanca”.

¿Cómo se articularon estos elementos para configurar una limitación a la política educativa? Southwell (2007a; 2021) plantea que la articulación discursiva en relación al significante “democracia” enlazaba el sentido de las acciones de gobierno con esa “plenitud ausente” (Laclau, en Southwell, 2007a) que era la construcción de un orden democrático perdurable. Pero, conjuntamente, la ampliación de la participación -base del proyecto democrático- generó una multiplicación de las demandas. Según Tenti Fanfani (1991), sectores silenciados durante la dictadura reorganizaron sus intereses y expresaron sus demandas al tiempo que entraron en conflicto con otros grupos con intereses creados

> Desde el gobierno, las autoridades educativas deben procesar una gran cantidad de demandas de libertad, participación y restableci-

miento de derechos conculcados. Estas reivindicaciones, a menudo desatan una reacción de rechazo por parte de grupos organizados, que las consideran como una amenaza a la realización de sus propios intereses (Ternti Fanfani, 1991, p. 9).

Así, actores que temían la pérdida de sus privilegios, como por ejemplo la Iglesia Católica principal exponte de los sectores privados, articularon sus demandas en torno a un punto álgido: los subsidios a las escuelas particulares. Mientras grupos estudiantiles, docentes y sectores de la sociedad más comprometidos con la defensa de la educación pública reclamaban el fin de algunos privilegios y prebendas en torno a ellos. En pos de mantener sus conquistas, la Iglesia atacaba al gobierno reclamando el respeto por las diferencias y un mayor "pluralismo" (Southwell, 2007a; 2021). En este sentido, se apropió del concepto pluralismo para luego "re-semantizarlo" como libertad de conciencia, libertad de enseñanza y libertad de elección "para evitar el monopolio del Estado en educación" (Follari, 1989).

Estas demandas quedaron en evidencia durante el CPN, cuando el poder de organización de la Iglesia –como institución en sí, pero también a través de las escuelas confesionales, asociaciones de padres, docentes, etc. – posibilitó su predominio numérico en muchas de las asambleas locales, provinciales finalmente en la nacional. El principal interés de la Iglesia fue evitar la pérdida de intereses creados de cara a la sanción de una nueva normativa, aunque –hacia adentro– esta no era una institución homogénea y las demandas por educación religiosa o educación libre también las enfrentaba. No obstante, la posibilidad de aglutinarse frente a un objetivo común –que la futura ley no impidiese tener sus escuelas y recibir subsidios estatales– los convocó como institución alentando la participación constante de sus integrantes en el proceso y constituyéndose en la primera minoría de la Asamblea Final.

Las fuerzas progresistas, por su parte, no poseyeron esta capacidad. Algunos analistas consideran que el gobierno subestimó a las corporaciones y confió más plenamente la posibilidad de auto-organi-

zación de la sociedad civil, sin tener en cuenta ese ánimo de "desconfianza generalizada" luego de los años de dictadura y censura (Mignone, 1989, p. 240). El conflicto docente también atravesó este proceso y lo excedió. La caída del poder adquisitivo del salario producida por la inflación y el abierto conflicto con las centrales sindicales de tendencia peronista cruzó al gobierno, precipitando una extensa huelga que se extendió en todo el país como un reclamo al Estado nacional pero también a las Provincias. Una de las medidas más simbólicas de este conflicto fue la llamada "Marcha Blanca", convocada por los gremios docentes que congregó a padres, maestros y alumnos y a diversos sectores de la sociedad civil concentrando el reclamo en el nivel nacional como garante fundamental de los salarios docentes. El colectivo docente se constituyó como un fuerte opositor al gobierno logrando articular la defensa sectorial con puntos donde el discurso del gobierno nacional entraba en tensión, como por ejemplo la redistribución del ingreso, las presiones internacionales, los derechos de los trabajadores, entre otros, que estaban en la base de la defensa de la democracia (Southwell, 2021).

El conflicto tuvo diversas vías según las negociaciones de las diferentes provincias; no obstante, comenzó a diluirse cuando algunas jurisdicciones y luego Nación acordaron el aumento salarial con sus docentes y se volvió más difícil unificar el reclamo. No obstante, al levantarse la medida de fuerza las relaciones entre el sector educativo y el gobierno estaban seriamente desgastadas. Uno de los sectores que aprovechó políticamente ese conflicto fue la Iglesia Católica utilizando algunos aspectos de dicho reclamo para reforzar su oposición y establecer alianzas con otros sectores políticos, empresariales y sociales, pero también con sectores del propio gobierno (Southwell, 2007a).

En conclusión, el sistema educativo enfrentaba una crisis de identidad derivada de políticas impuestas por las últimas dictaduras militares, la cual se intentó abordar a través de un programa de moderniza-

ción. A pesar de la adversidad, como la crisis económica, los conflictos con el sindicalismo docente, los carapintadas y la Iglesia Católica, se mantuvo la voluntad de generar transformaciones en el sistema educativo. El cierre del Congreso Pedagógico Nacional dejó una sensación de derrota o "sabor amargo" (Nosiglia y Santiago, 1989), aunque se mantuvo el impulso por generar cambios significativos.

La formación docente en el marco de la reforma

Como se planteó anteriormente, la década de 1980 implicó la difusión de una agenda global que –signada por la calidad– ponía el acento en la profesionalización docente. En este contexto, se dejó de lado la cuestión de los derechos y condiciones laborales del docente para dar lugar a una concepción de profesionalización entendida como aquella que promovía actitudes, valores y prácticas en pos del mejoramiento de la educación (Southwell, 2007b). Asimismo, la búsqueda de una identidad profesional docente y, paralelamente, de una jerarquía perdida.

La jerarquización docente se asoció al perfeccionamiento y actualización permanente. Si bien el término ganó fuerza con el paradigma eficientista (Davini, 1995) promoviendo técnicas y habilidades en función de la planificación eficaz de la enseñanza, se reforzó con la noción de educación permanente entendida como la "revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas" (Vezub, 2009, p. 920) y posteriormente de "capacitación", que coloca al docente en un lugar de "no saber" y por lo tanto sujeto a ser capacitado (Davini y Birgin. 1998). En ambos casos el docente era conceptualizado desde "la falta", desde lo que carece, como una "totalidad incompleta" en una búsqueda constante por completarse. El cambio social, las demandas del contexto y la necesidad de insertar su tarea en un futuro incierto requieren de él mucho más que una sólida formación.

En el marco de esta agenda global, la agenda de la transición democrática argentina también se centró en los docentes. Maestros y

profesores fueron depositarios no sólo de la posibilidad de transformación, sino también de la reparación por las injusticias y atropellos vividos en los años de dictadura cuando el colectivo estuvo expuesto al control y vigilancia sobre sus actividades, a la cesantía por causas políticas e ideológicas y a una alteración de los sentidos en torno al trabajo docente (Southwell y Vassiliades, 2009) que conllevó la des jerarquización de sus tareas

> Tenemos muy en cuenta el valor esencial del docente como ejecutor de esta alta misión social y no sólo proponemos garantizarle remuneraciones decorosas y régimen de tareas racional y adecuado, sino también la plena libertad intelectual y cívica (…) Los maestros para la libertad deben ser los primeros depositarios y realizadores de los valores de la libertad" (Alfonsín, 1983, discurso de asunción ante la Asamblea Legislativa).

Esta nueva agenda los consideró portadores de valores y actitudes democráticas que debían permear al resto del sistema, aunque el diagnóstico daba cuenta de la ausencia de esas prácticas en la formación y en el ejercicio de sus cargos. De tal manera que para una verdadera reforma educativa debía darse una reforma de la formación docente.

En el primer momento de la agenda educativa, cuando aún prevalecían el optimismo y los altos ideales democráticos se consideró a los docentes como agentes de cambio a los cuales debían sensibilizar para adecuarlos a una nueva relación pedagógica, no autoritaria, ampliando los espacios de participación y autonomía:

> El sistema educativo deberá estar conformado por verdaderas unidades pedagógicas donde todos sus componentes participen y recreen un ámbito de saberes y quehaceres en permanente e intensa relación con la sociedad (Argentina, 1984, Ministerio de Educación y Justicia p. 17).

Bajo la gestión de Alfredo Bravo[8] al frente de la Subsecretaría de Actividad Docente del Ministerio se llevaron a cabo acciones para restituir los derechos vulnerados en particular de los docentes que habían sido considerados prescindibles por motivos políticos –cesanteados– durante la dictadura, reincorporándolos y reconociéndoles el tiempo de inactividad para efectos laborales y de seguridad social (Ley nº 23.238/85). También se llamaron procesos de titularización masiva de cargos docentes interinos en todos los niveles del sistema educativo (Ley nº 23.416) permitiendo a los docentes de nivel secundario concentrar horas en un mismo establecimiento al convertirlas en cargos retomando el Proyecto 13.[9]

Los discursos asociaron la necesidad de mejorar la formación docente inicial a la actualización de los programas de estudio y a las oportunidades para actualizar y perfeccionar sus habilidades. La falta de actualización se atribuía a los años de dictadura y al prolongado período de inestabilidad institucional anterior lo cual resultó en planes de estudio desactualizados, escasa apertura a las innovaciones educativas de la época y restricciones en la circulación de libros, así como control ideológico sobre el material educativo que excluyó a ciertos autores y teorías en auge durante esos años. En suma, al comienzo del gobierno de Alfonsín, la formación docente estaba desconectada de la práctica, especialmente en la formación de maestros, donde se manifestaba una

---

[8] Maestro y sindicalista de extracción socialista, protagonista de la unificación de CTERA. Redactor del Estatuto del Docente de 1958 y fundador de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) previo al golpe de 1976. Detenido ilegalmente en 1977 posteriormente legalizado y a partir de 1979 con régimen de libertad vigilada.

[9] El Proyecto 13 o Designación de docentes por cargo (Decreto-Ley nº13.614/1969) se introdujo en un reducido número de escuelas medias asignando a dichos cargos un porcentaje de horas para tareas extra-clase: preparación, capacitaciones, proyectos institucionales, etc. y el cargo de Asesor Pedagógico para cada una de las escuelas, a cargo de un profesional de las Ciencias de la Educación, entre otras cuestiones.

crisis de identidad tras el fin del modelo normalista (Davini, 1995). Estas cuestiones subyacían en la falta de jerarquía y actualización que se diagnosticaba en la nueva administración.

Para impulsar una política integral de formación y mejora docente, se estableció la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) como una entidad autónoma separada de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS) existente hasta entonces. Esta medida permitió una mayor especialización de sus funciones, ya que la mayoría de las instituciones de formación pasaron a depender de la nueva dirección. Las antiguas escuelas normales, que incluían los niveles inicial, primario y secundario, continuaron bajo la supervisión de la ahora denominada Dirección Nacional de Educación Media (DINEM).

Durante los años 1984 y 1985, DINES organizó jornadas pedagógicas descentralizadas y participativas en las instituciones involucrando a todos los actores educativos, (Resoluciones nº 1747 y 2921 de 1985) con el objetivo de fomentar la participación y generar aportes para las discusiones en el CPN. Pero, más allá de estos debates, en el primer momento no se generaron transformaciones profundas o de distinto signo pedagógico en la formación docente. Ello requería indefectiblemente un diálogo con las provincias frente al avance de reformas curriculares en el nivel primario que, en algunas jurisdicciones como fue el caso de la Ciudad de Buenos Aires ya estaba en marcha, para evitar así profundizar la escisión entre formación y práctica del docente. Ese diálogo por momentos truncos o desarticulado también se intentó componer desde el CPN pero será hacia el cierre del proceso cuando se observen otro tipo de transformaciones.

Dos proyectos de reforma de la formación docente

Fue en el segundo momento (1987-1989), cuando se gestaron dos proyectos centrales para la reforma de la formación docente: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente

(INPAD) y el currículo para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB). A poco de asumir la gestión el Secretario Stubrin (1987) enunció

> Otorgar la mayor prioridad a la educación de maestros y profesores con acento especial en la formación continua y en servicio tanto desde el punto de vista pedagógico como científico. Docentes formados y permanentemente actualizados al mejor nivel son el presupuesto de una mayor autonomía de los establecimientos educativos para la adopción de innovaciones que permitan flexibilizar y diversificar la oferta educativa, como respuesta a la complejidad y variedad crecientes de las necesidades personales, familiares y sociales (pp. 7-8).ñ

Se destacaba la participación activa del docente en la reforma, no solo en términos de cambio en el sentido democrático general sino también en innovaciones concretas. El análisis documental reveló la importancia de estas dos experiencias, en tanto elementos de un programa de reforma en la formación docente en el marco más amplio de la reforma educativa que se intentó emprender.

Estas iniciativas partieron de trabajos enmarcados en el Programa de Actualización docente financiado por OEA iniciados en 1987, el INPAD bajo la supervisión directa de la Secretaría de Educación y el MEB dentro de DINES. Aunque fueron políticas diferentes, una enfocada en el perfeccionamiento en servicio y la otra en la formación inicial y estuvieron dirigidas a niveles diferentes (docentes de escuela media y formación de maestros de nivel primario, respectivamente), compartieron aspectos comunes como parte de la misma agenda. De allí cabe preguntarse: ¿qué significado adquirieron estas experiencias en los últimos años de gobierno? ¿Cómo se relacionaron la reforma educativa anteriormente caracterizada?

La relación entre el perfeccionamiento docente y la calidad educativa fue un tema central en la agenda de las políticas docentes. Como

conceptos clave en los discursos internacionales se conectan con otros construidos en el contexto del proyecto político educativo nacional considerándose dicha agenda una "superficie de traducción" de estos sentidos globales que asignó al perfeccionamiento y la actualización un significado en términos de una transformación educativa democrática. Esta hibridación de discursos en función de un "horizonte discursivo" (Southwell, 2008) u "horizonte colectivo de sentido" (Giovine, 2012), colocó a la educación en el centro de un proceso de modernización democrática y participativa y al docente como agente fundamental en la transformación educativa.

La puesta en acto de la agenda de reformas requirió sensibilizar y adecuar a los docentes para una relación pedagógica no-autoritaria y promover la participación y autonomía del docente en su práctica. La creación del INPAD respondió a dichos objetivos especialmente con la intención de generar cambios en el rol docente y atender a la demanda de estos, las jurisdicciones y la comunidad educativa.

Clotilde Yapur[10] fue convocada como rectora para organizar el instituto y formar un equipo de trabajo y ella, a su vez, invitó a Marta Souto, especialista en didáctica con trayectoria en el campo de la formación, a sumarse al mismo. Lo distintivo e innovador del INPAD, fue su organización como sistema de educación a distancia, modalidad en la que Yapur se había formado y desarrollado experiencias laborales durante su exilio en Venezuela, pero que también permitía salvar las dificultades presupuestarias y de infraestructura del contexto:

> a mí me entusiasmó eso de decirle, para que sea nacional tendría que ser una cosa que sea a distancia (…) hacerlo a distancia, hacerlo con tutoría, con esa especie de concepción ya de un nuevo tipo de profesores, que serían los tutores" (Yapur, C. Comunicación personal, noviembre 2017).

---

[10] En un apartado específico se abordan las trayectorias profesionales de los actores intervinientes en ambas políticas.

Se estructuró a través de centros regionales, a cargo de docentes tutores quienes eran responsables de difundir los módulos de capacitación, llevar adelante los encuentros presenciales y acompañar a los docentes que realizaban los cursos en su trayecto formativo. Fue Souto quien seleccionó a los tutores y coordinó el trabajo con ellos y junto a Lidia Fernández y Vilma Saldumbide, tuvieron a su cargo los primeros tres módulos de capacitación relacionados al trabajo con grupos, el análisis institucional y el adolescente como sujeto educativo, respectivamente.

De esta manera el INPAD se concibió como una propuesta de formación permanente y en servicio para promover cambios en las prácticas docentes

> lo que se quería era trabajar sobre las prácticas concretas, por eso todas las actividades tenían que ver con entrevistar a los propios alumnos, con conocer los grupos, con generar proyectos para trabajar con los alumnos, o sea, modificar la práctica, no hacer una cosa enciclopedista. (Souto, M. Comunicación personal, enero 2018).

Se promovía una formación más horizontal, tendiendo al trabajo colaborativo entre colegas y fomentando la discusión y el intercambio de ideas y de allí la centralidad del rol del tutor quien era un docente, un par.

El INPAD no estuvo ajeno al contexto de restricción presupuestaria financiándose a partir de fondos del MEJ y de proyectos de OEA[11] y posteriormente a través de los programas del BIRF/BM.[12] Ello evidenció que más allá del apoyo político al proyecto las condiciones ins-

---

[11] Para el pago de especialistas, materiales educativos, viáticos, etc. El pago a tutores se hacía con sus propias horas cátedras en comisión de servicio.

[12] Probablemente se haya incluido en el subproyecto 011 que estaba destinado a formación docente y luego se convirtió en el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) que reemplazó al INPAD. No obstante, no hay registros de ello en los documentos analizados ni tampoco está confirmado por los entrevistados.

titucionales y presupuestarias para sostenerlo en el tiempo no estaban garantizadas,

> el entramado administrativo era muy precario (…) uno inventa cosas, crea cosas por la autoridad que está en el momento, pero a veces sin tener los requisitos administrativos y sobre todo financieros establecidos legalmente. Se crea el Instituto pero dicen que se va a sostener con fondos de la Secretaría, nada más, pero no hay una distribución (Yapur, C. Comunicación personal, noviembre 2017).

Esta situación condicionó las acciones que se buscaron promover. No obstante, si se observa la matrícula en sus dos años de funcionamiento el alcance fue significativo. En el primer año y con siete centros en funcionamiento alcanzó un total de 2525 inscriptos y, en el segundo, sumó seis centros–Capital Federal; San Martín, Provincia de Buenos Aires; San Rafael, Mendoza; Santa Fe, Capital; Santa Rosa, La Pampa y San Salvador Jujuy- y 3425 inscriptos más, llegando a un total de 5950 docentes capacitados (Souto, Yapur, Molinas, 1996).

Los actores evocan una atmosfera de trabajo y superación de dificultades, de cercanía con los tutores y docentes participantes, y expresan una valoración positiva de la experiencia enfatizando en lo innovador de la propuesta, el respeto por los docentes y la calidad de los contenidos de la formación. Si bien se mantuvo los primeros años del nuevo gobierno, fue transformándose en pos de los nuevos cambios que se gestaron y quedó oficialmente desarticulado con la transferencia de los servicios educativos de nivel medio y superior a las provincias –Ley Nº 24.049 de diciembre de 1991– siendo remplazada por el Programa Nacional de Capacitación Docente (PNCD) y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), por el cual la capacitación se organizaba en los Institutos de Formación Docente como formación continua. (Diker y Terigi, 1993).

La segunda de las reformas analizadas –el MEB– abordó directamente la formación inicial de maestros. Uno de los problemas

más evidentes fue la coexistencia de planes elaborados en diferentes momentos, y con denominaciones y organización distintas. A ello se sumó la descoordinación entre la formación y la práctica causada por la transferencia de las escuelas primarias ya que, al interior de los profesorados de nivel primario y en los departamentos de aplicación de las escuelas normales –que no habían sido transferidos–, seguían vigentes los diseños curriculares nacionales.

Las primeras concreciones coincidieron con la llegada de Ovide Menin a la DINES luego de su gestión como rector del Instituto Joaquín V. González de la Capital Federal[13] trayendo a la Dirección reflexiones y debates que allí se estaban dando entre los docentes. Junto a una de esas docentes –Emilce Botte– dio forma a un nuevo currículo de formación de maestros (Res. 533/1988 de DINES) que criticaba fuertemente la terciarización de la formación y a su impacto en la identidad docente. En sus palabras, "el proyecto (…) se hizo cargo desde el inicio del fracaso de la mera terciarización a la que se lo sometió de manera inconsulta a finales de aquella dictadura, la formación de docentes para la enseñanza inicial y primaria" (Menin, 1998, p. 15).

Asimismo, el plan cambió la denominación del título de Profesor de Enseñanza Primaria a Maestro de Enseñanza Básica. Ello tiene dos claves de análisis por un lado, la reivindicación del rol y la tradición de las escuelas normales a las que apelaba Menin en la cita y, por otro, la referencia –por primera vez– al término enseñanza básica y no primaria o elemental. Así, este curriculum se adelantó a otras reformas que se proyectaban en pos de ampliar la obligatoriedad escolar de 7 a 10 años y que se constituyó en uno de los principales acuerdos del CPN. La denominación "Educación Básica" no era algo propio de la tradición educativa nacional, sino que comenzaba a resonar en Ar-

[13] Un grupo de docentes de ese instituto participó en la reforma del nuevo diseño curricular de primaria de la Ciudad de Buenos Aires dando lugar bajo la gestión de Menin a un proceso de reflexión sobre las problemáticas y dificultades que encontraban en la práctica los alumnos del Instituto.

gentina por la influencia de la reforma española y por intermedio de los OI en los términos de un *mínimum*, de "educación indispensable" (Menin, 1998) tal la definió UNESCO en esos años.

El proyecto le otorgaba responsabilidades a las instituciones por la puesta en marcha del proceso a partir de acciones que se comunicaban a través de Circulares de la dirección. El diseño se planteó de manera flexible, con el objetivo de ser adaptado a diferentes realidades regionales y como parte de un "proyecto político, científico y técnico" (Menin, 1998, p. 61) basado en principios democráticos y capaz de generar consenso. Se estableció una estructura curricular con dos ejes transversales: las ciencias de la educación como base teórica y la práctica docente como elemento de conexión y los espacios curriculares concebían instancias de definición institucional. Aunque se sugerían contenidos mínimos para cada área curricular, se le daba libertad a los docentes para desarrollar su propia propuesta.

Uno de los aspectos más innovadores del plan era la ampliación de la duración de la carrera que en ese momento duraba dos años. Menin (1998) y su equipo consideraron necesario extenderla a cuatro años, pero debido a dificultades políticas para extender el plan "hacia adelante", se ideó una solución que lo extendía "hacia atrás", es decir, hacia los dos últimos años de los Bachilleratos de Orientación Docente en las escuelas normales. Esta propuesta trajo consabidas críticas y resistencias, pero al mismo tiempo, recuperó y apeló a la tradición formadora de la Escuela Normal. Al igual que otras innovaciones del período, el MEB comenzó en 1988 con veinticinco escuelas normales[14] (Res. nº 530/88) y, para finales de ese año, se sumaron otras ciento cincuenta y tres escuelas[15] (Res. nº 1679/88).

---

[14] Para ello fueron transferidas de la DINEM a la DINES 2 en Capital Federal, 3 en la provincia de Buenos Aires, 2 en Córdoba, 2 en Corrientes, 1 en Chaco, 1 en Chubut, 1 en Entre Ríos, 1 en Formosa y 1 en Jujuy.

[15] 10 en Capital, 11 en Gran Buenos Aires, 45 en Provincia de Buenos aires, 5 en Catamarca, 12 en Córdoba, 12 en Corrientes, 2 en Chaco, 2 en Chubut, 12 Entre Ríos,

Los márgenes de autonomía institucional que contemplaba el proyecto implicaba agilizar aspectos administrativos que se desarrollaron durante lo que Menin (1998) denominó como "período de aprestamiento", que abarcó todo el año 1987. Allí, se tomaron decisiones relativas a equivalencias, al sistema de evaluación (para permitir la elección entre la promoción automática o el examen final) y se puso en vigencia en las escuelas primarias anexas (de aplicación) los currículos vigentes en la provincia correspondiente (ya que hasta el momento se utilizaban diseños nacionales) con la intención de superar la desconexión entre la formación docente y la práctica aúlica de los futuros egresados.

Respecto a la práctica, la extensión de la duración de la carrera posibilitaba que la práctica *in situ* o residencia se desarrollara a lo largo del último año. Asimismo, en los años previos, la práctica incluía otros espacios complementarios, entornos no formales y actividades de indagación o exploración en terreno. En este sentido, otro componente controvertido del curriculum denominado "Tiempo Libre", lo constituía un espacio sin contenidos mínimos preestablecidos a construir entre los docentes y alumnos en base a sus intereses y realidades.

Poner en acto estas transformaciones en un período de tiempo relativamente corto implicó una gestión intensiva, especialmente hacia las instituciones y los docentes quienes debían adaptarse no sólo a las propuestas de cambio, sino también asumir un papel activo en su construcción, generando espacios de autonomía. Aquí se dio protagonismo a la figura del inspector -ahora llamado supervisor- en la mediación con las escuelas y docentes (Botte, E. Comunicación Personal, febrero 2018).

La reforma se implementó de manera ágil, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias políticas. Los equipos de DINES acom-

6 en Jujuy, 4 en La Rioja, 5 en Mendoza, 1 en Misiones, 1 en Neuquén, 4 en Salta, 3 en San Juan, 3 en San Luis, 1 en Santa Cruz, 9 en Santa Fe, 2 en Santiago del Estero y 3 en Tucumán.

pañaron los procesos de toma de decisiones en cada escuela y colaboraron con los docentes en relación a los contenidos disciplinares de las cuatro áreas lengua, matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Melgar, S., comunicación personal, marzo 2018).

La restricción presupuestaria también fue un componente que influyó en el diseño. Al igual que el INPAD tenía un financiamiento de OEA y un acompañamiento de los equipos técnicos del organismo en el diseño de la experiencia, pero los recursos eran limitados. Fundamentalmente el MEJ aportaba los sueldos del equipo que, en su mayoría, eran docentes de nivel superior con sus horas en comisión de servicios y unos pocos especialistas externos.

Tras el primer año, se llevó a cabo una evaluación a cargo de un equipo externo que registró los desafíos surgidos durante la implementación y las respuestas de los actores involucrados. Entre los aspectos negativos identificados en la experiencia, se mencionó la falta de compromiso institucional, de los directivos, y la resistencia al cambio dentro del sistema educativo. También dificultades para implementar el nuevo currículo por escasez de recursos en las escuelas y la falta de experiencia en prácticas autogestivas, que dificultaba el proceso. Se señalaron problemas administrativos cotidianos, falta de hábito en las prácticas interdisciplinarias y dificultades para establecer nuevas relaciones entre docentes y alumnos. A pesar de estas limitaciones, el informe resaltó aspectos positivos del proyecto, como el trabajo por áreas y la inclusión de talleres, el rol del alumno como agente activo del aprendizaje, una mejora y valorización del rol docente, contribuciones metodológicas al proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo que los alumnos asumieran un papel protagónico en su formación (Menin, 1998).

Más allá de lo considerado en la evaluación, surge una pregunta crucial: ¿era factible reintroducir parte de la formación docente en el nivel secundario en un contexto en el que se exigían cada vez más credenciales educativas? Este interrogante se relaciona con el cierre

de la experiencia. Aunque no se desmanteló de inmediato, se produjo un cambio de gobierno y, mediante la Resolución nº 2238 en diciembre de 1990, se dispuso la cancelación de la inscripción a partir del ciclo lectivo 1991. En ella se mencionaban las disposiciones de la XI Asamblea del Consejo Federal de Educación, donde se acordó que la formación docente debía ser de nivel superior y formar parte de un proceso de formación continua. Así, al igual que el INPAD, quedó enmarcada en el PTFD, que se estaba implementando en el contexto de la transferencia de la educación superior no universitaria a las provincias. A pesar de los avances y reconocimientos obtenidos por el proyecto, después de una breve experiencia y con solo dos cohortes, esta innovación también fue clausurada, lo que llevó a la interrupción de las transformaciones en curso y dejó muchas otras incompletas.

Reflexiones finales

La década de los ‘80 en Argentina fue un periodo de redefinición de los lazos entre el Estado y la sociedad que buscó re-democratizar a la sociedad en general y al sistema educativo en particular y desmontar las estructuras autoritarias. Esta reapertura política y democrática se dio en un contexto internacional signado por la crisis del Estado de bienestar y el ascenso del neoliberalismo y neoconservadurismo como ideologías rectoras de los procesos sociales, económicos y políticos.

Estas ideas tuvieron impacto en los sistemas educativos a nivel global, impulsando cambios en las políticas y enfoques pedagógicos bajo el principio de la calidad educativa en términos de eficiencia. En este marco la profesionalización docente se convirtió en un objetivo central, vinculándose estrechamente con la búsqueda de la mejora de la calidad educativa y atribuyendo a los docentes gran parte de la responsabilidad por el cambio educativo.

En este capítulo hemos analizado el desarrollo de dos innovaciones en relación a la formación docente signadas por los estándares de calidad educativa y profesionalización docente que circulaban a nivel glo-

bal, pero que fueron apropiados y resignificados a la luz de la agenda política y educativa del gobierno de la transición democrática. Agenda que, por su parte, enfrentó obstáculos y limitaciones en el desarrollo de políticas educativas en parte debido a la inestabilidad económica y la crisis institucional que atravesó el gobierno de Raúl Alfonsín en los últimos años de su mandato, pero también por las oposiciones que cosechó. La convocatoria al CPN demostró que los diferentes sectores sociales y políticos tenían visiones divergentes sobre la dirección que debía tomar la educación, lo que dificultó la construcción de consensos y el desarrollo de políticas de mayor perdurabilidad. La crisis económica, caracterizada por altas tasas de inflación, devaluación de la moneda y una creciente deuda externa, requirió también de financiar el programa de reformas con acciones en conjunto con OI de crédito y cooperación pero que eran portadores de una agenda propia con la que la agenda de gobierno debía indefectiblemente dialogar.

Los dos proyectos analizados –el MEB y el INPAD– compartieron la búsqueda de renovación y modernización de los marcos teóricos y prácticos de la educación, promoviendo la participación activa de los docentes y la mejora continua de su formación, así como otorgaron márgenes de autonomía a docentes e instituciones como parte del proceso de re-democratización que se promovía a nivel general. Estos elementos también se enlazaron con otras propuestas del programa de reforma (Mendez y Giovine, 2020) que buscaba impulsar cambios en un sentido pedagógico en el marco de los principios de la agenda de gobierno. No obstante, la imposibilidad de trascender el cambio de gestión que a su vez propuso otro modelo de reforma de corte macropolítico (Giovine y Martignoni, 2010) propició que estas experiencias, tal como todas las otras, queden "encapsuladas" (Southwell y Mendez, 2018).

A pesar de los desafíos y limitaciones, estas experiencias mostraron el valor y la importancia de la formación docente como elemento fundamental en la transformación educativa. Un ejercicio de indaga-

ción en construcción es "mirar" estos procesos desde los actores e instituciones que las transitaron (Méndez, 2023). Si también quedaron "encapsuladas" en dichas subjetividades o es posible pensar un tiempo diferente, pervivencias, huellas, más allá de los tiempos políticos y gubernamentales.

Referencias bibliográficas

Abratte, J. P. (2005). Reformas educacionales y discurso educativo en la Provincia de Córdoba (1984-1994). *Revista Espacios en Blanco*, *15*, 25-57.

Alfonsín, R. (1983). Discurso del Sr. Presidente ante la Asamblea Legislativa. https://bcn.gob.ar/uploads/adjuntos/Alfonsin-DOSSIER-legislativoAVIN153-Mensajes-presidenciales.-Mensaje-de-asuncion.-Congreso-Legislativo-de-la-Nacion-Argentina--.pdf

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.

Borón, A. (1981). La crisis norteamericana y la racionalidad neoconservadora. *Cuadernos Semestrales del CIDE: Estados Unidos Perspectivas Latinoamericanas*, *9*, 31-58.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. FLACSO, Grupo editor de América Latina.

Braslavsky, C.; Cunha, L.; Filgueira, C.; Lémez, R. (1989). *Educación en la transición a la democracia*. *Casos de la Argentina, Brasil y Uruguay*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084235

Bertoni, A. (1988). *Prediagnóstico del Sistema de Información Educativa*. DNIDyE. Ministerio de Educación y Justicia. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004192.pdf

Birgin, A. (1999). *El trabajo de Enseñar. Entre la vocación y el mercado, las nuevas reglas de juego*. Troquel.

Bravo, H. (1993). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. Centro Editor de América Latina.

Briscioli, B. (2009). Renovación, construcción de hegemonía y contradicciones. Una aproximación a las políticas de alfabetización inicial implementadas durante el alfonsinismo. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (10), 42-72.

Carli, S. (2008). *La Universidad. Tiempos, destiempos y contratiempos*. Panel de Cierre de las XV Jornadas en Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Salta.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. Paidos.

Davini, M. Y Birgin, A. (1998). Políticas de formación docente en el escenario de los ´90. Continuidades y transformaciones", en Riquelme, G. (et al.) *Políticas y sistemas de formación* (73-93). Novedades educativas.

Diker, G. y Terigi, F. (1993). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación, Organización de Estados Americanos, Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004576.pdf

Follari, R. (1989). Los límites de la participación. En C. De Lella, y P. Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas* (196-206). Sudamericana.

Franco, M. y Levin, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco y F. Levin (comps.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (31-65). Paidós.

Galarza, D. (2007). Los organismos estatales de gobierno y la planificación. En M. Palamidessi, C. Suasnábary D. Galarza (comps.) *Educación, conocimiento y política 1983-2003* (81-98). FLACSO/Manantial.

Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2010). *Políticas e instituciones en el sistema educativo argentino*. Editorial UNICEN.

Lafourcade, P. (1988). *Calidad de la educación.* Argentina: Ministerio de Educación y Justicia Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa Proyecto PNUD/87/011.

Legarralde, M. (2005). La educación durante la última dictadura militar. *Memoria en las Aulas*, (5). 1-24.

Mendez, J. (2018). ¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989) [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68835

Mendez, J. (2022). La intervención del Banco Mundial en la educación durante la transición democrática argentina. Actores, políticas y sentidos asociados a la reforma educativa (1983-1989). *Revista de Educación*, Mar del Plata, (27), 281-305.

Mendez, J. y Giovine, R. (2020). La forma de la reforma educativa en la transición democrática argentina: intelectuales, políticos y discursos (1983-1989). *Propuesta Educativa*, *2* (54), 81-103.

Menin, O. (1998). *Una experiencia alternativa de formación docente: el MEB*.

Mignone, E. (1989). Antes y después de la Asamblea Nacional de Embalse en De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas* (240-250). Sudamericana.

Morgenstern de Finkel, S. (1987). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la "nueva derecha". *Revista de Educación*, *283*, 63- 78.

Nosiglia, C. y Santiago, B. (1989). El congreso pedagógico organización y desarrollo. En De Lella, C. y Krotsch, P.(coomp) *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas* (52-71). Buenos Aires.

Paviglianiti, N. (1988). *Diagnóstico de la administración central de la Educación*. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa Proyecto PNUD/87/011.

Portantiero, J.C. (2004). Prólogo. En R. Alfonsín, *Memoria Política. Transición a la democracia y derechos humanos* (11-18). Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, T. y Pereyra, M. A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. Popkewitz (comp.) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía* (15-93). Pomares-Corredor.

Rose, N. (1997). El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Revista Archipiélago*, (29), 25-40.

Sarlo, B. (2005). *Tiempo pasado*. Siglo XXI.

Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos en el curriculum escolar argentino*. Eudeba.

Souto, M., Yapur, C. y Molinas, G. (1996). Una experiencia truncada de formación docente. el INPAD. *Revista del IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, (8), 3-12.

Southwell, M. (2002). Educational discourses in post-dictatorial Argentina [Phd. Thesis, Essex University, Essex, UK].

Southwell, M. (2007a). Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática. En A., Tortti, C. y Viguera, A. (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros* (307-335). Prometeo.

Southwell, M. (2007b). Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales. *Anuario de la SAHE*, (8), 261-285.

Southwell, M. (2008). Política y educación. Ensayos sobre la fijación de Significado. En Cruz O. y Echevarría L. (coord.) *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa* (261-296). Casa editorial Juan Pablos.

Southwell, M. (2014). "Cien años de Ciencias de la Educación: entre los fundamentos de la pedagogía y el diálogo con el sistema educativo" en *Archivos De Ciencias De La Educación*, *8*(8), 1-32.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO.

Southwell, M. y Mendez, J. (2018). Una política de formación docente en el marco de la recuperación democrática: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización docente. *Diálogo Educacional*, *18*(59), pp. 1440-1446.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2009). Regulación estatal y formación docente durante la última dictadura militar en la Provincia de Buenos Aires. *Pensamiento Plural* (4), 117-135.

Tenti, E. (1991). La política educativa radical: 1983-1988 en *Revista Cauces*, *3* (s/p).

Tiramonti, G. (2004). Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo. En M. Novaro y V. Palermo. *Historia reciente. Argentina en democracia* (223-238). Edhasa.

Tedesco, J. (1988). Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955). Ediciones Solar.

Tenti Fanfani, E. (1991). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *XIV*, (42), 11-37.

Wanshelbaum, C. (2013). La política de Educación de Jóvenes y Adultos durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989): El Plan Nacional de Alfabetización. *Anuario de la SAHE*, *14*, 1-22.

Fuentes documentales y normativas

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación (1984). *Política educativa en Marcha 1983/1984*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002949.pdf

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, Dirección de Planificación Educativa, (1989). De los Planes a la Acción. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004992.pdf

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, Secretaría de Educación (1987) Política de Transformación educativa. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000074.pdf

Argentina (1980). Ley nº 22.207 de Universidades Nacionales. www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002641.pdf

Argentina (1983) Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 228/1983.

Argentina (1984). Ley nº 23.608 de Normalización Universitaria. www.coneau.gob.ar/archivos/549.pdf

Argentina (1985). Ley 23.238 Reincorporación de docentes dejados cesantes. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23238-24607/texto

Argentina (1986). Ley 23.416. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/7100324/19861211

Argentina, Poder Ejecutivo Nacional (1969). Decreto-Ley Nº 13.614 Profesorado de Tiempo completo (Proyecto 13).

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, (1985). Resolución 1747 Jornadas pedagógicas.

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, (1985). Resolución 2921 Jornadas pedagógicas. www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/1627.pdf

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, (1988). Resolución 530, Proyecto Maestros de Enseñanza Básica. www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004010.pdf

Argentina, Ministerio de Educación y Justicia, (1988). Resolución 1679 Transferir el ciclo de Educación Media de las Escuelas

Normales Superiores a la Dirección Nacional de Educación Superior. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/0174.pdf

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (1988). Resolución 2238 Bachillerato Pedagógico. www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/2392.pdf

Argentina (1991) Ley 24.049 Transferencia de Servicios Educativos. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448/texto

Actores educacionales postergados: Experiencias populares, población rural e indígena, siglo XIX y XX

Se vive como se puede. Círculo de cultura y literatura popular en los usos protestantes del método de Paulo Freire en el 68' uruguayo

Federico Brugaletta

Introducción

El presente capítulo analiza una experiencia pedagógica inspirada en la propuesta de alfabetización con adultos de Paulo Freire que se desarrolló en Montevideo durante el año 1968.[1] La misma se inscribió en una serie de iniciativas editoriales y educativas promovidas por un agrupamiento protestante de izquierdas denominado *Iglesia y Sociedad en América Latina* (en adelante, ISAL) con epicentro en la ciudad de Montevideo. Tras un primer encuentro con Paulo Freire en Santiago de Chile, estos protestantes decidieron emprender por su propia cuenta la conformación de un círculo de cultura junto a un grupo de mujeres tejedoras en un cantegril de la capital uruguaya.[2] La experien-

[1] El capítulo retoma y profundiza parte de la tesis realizada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y financiada a través de una Beca Interna Doctoral del CONICET. Disponible en: Brugaletta, F. (2020).

[2] "Cantegriles" es el nombre que reciben en Uruguay los asentamientos informales formados por un conjunto de viviendas precarias construidas muchas veces en las márgenes de las grandes ciudades. Es sinónimo de "villa" en Argentina o "favela" en Brasil.

cia buscaba poner a prueba la “bondad del método Paulo Freire” en tanto práctica que contribuiría al proceso de “concientización” de los sectores populares en el marco de fuertes disputas políticas en el país y la región. Los resultados de dicha experiencia fueron compilados en un libro anónimo bajo el título *“Se vive como se puede”* en el que se transcribieron los diálogos de cada encuentro y se reflexionó sobre las potencialidades de una experiencia que trascendía la mera enseñanza del alfabeto y apostaba por la formación política de sus participantes.

En términos analíticos, esta particular experiencia de alfabetización de adultos es analizada desde los aportes de la denomina historia conectada de la educación que presta atención a las circulaciones globales y apropiaciones locales de ideas y prácticas pedagógicas en distintos escenarios sociohistóricos (Gruzinski, 2001; Vidal, 2010). A partir de este marco de referencias, se despliegan las siguientes preguntas-problema: ¿De qué manera un conjunto de ideas y prácticas pedagógicas experimentadas en el nordeste brasileño una década antes, fueron recepcionadas por una comunidad religiosa en el Río de la Plata? ¿Qué sentidos le asignaron los militantes de ISAL al método de Paulo Freire? ¿Qué peculiaridades identificaron al ponerlo a prueba en el territorio local? ¿Cuáles fueron las ansiedades e inquietudes que despertó la pedagogía de Freire en ellos? ¿Qué prácticas innovadoras desplegaron con su uso?

El argumento principal que aquí se sostiene es que los protestantes de ISAL encontraron en el método de Paulo Freire, más que una estrategia de alfabetización en lectoescritura en sentido clásico, una forma de intervención en la formación política de sectores populares y una apuesta por la producción de “literatura popular”. Para sostener esta idea se recurre a un corpus empírico constituido por publicaciones periódicas y libros editados por la comunidad protestante, así como también documentación sonora que permitió recuperar algunos de los diálogos entre los protestantes y las tejedoras producidos en el círculo de cultura desarrollado en Montevideo en 1968.

El capítulo está organizado en tres apartados. En el primero se describen elementos centrales de la propuesta de alfabetización promovida por Paulo Freire y se detallan aspectos sobre la circulación de su pedagogía en América Latina. Asimismo, se caracteriza a los protestantes de ISAL como una comunidad religiosa de izquierdas que recepcionó las ideas del pedagogo al calor de los debates teológicos y políticos suscitados en el marco de la coyuntura política regional y nacional. En el segundo apartado se explica el despliegue del círculo de cultura desarrollada por los protestantes de ISAL junto a las tejedoras del cantegril de Montevideo en 1968 y se explicitan las inquietudes que el "método de Freire" despertó en ellos. Finalmente, en el último apartado, se analiza la proyección editorial que tuvo esta particular experiencia de alfabetización y los sentidos asignados por parte de los protestantes a la "literatura popular".

Circulación de pedagogía freireana y su recepción protestante

La década del sesenta propició la consolidación de un consenso favorable a las políticas de alfabetización de adultos en América Latina. Desde las perspectivas desarrollistas, se confiaba en que la disminución de los índices de analfabetismo contribuiría a la integración económica y ciudadana de sectores populares que por razones de desigualdad social no habían podido completar la escolarización obligatoria provista por los sistemas educativos nacionales. Enmarcado en este escenario propicio para el desarrollo de iniciativas de alfabetización, Paulo Freire fue forjando una propuesta alternativa que tensionaba la estandarización que proponían los programas y campañas impulsados por organismos internacionales.

A diferencia de los programas desarrollistas, la noción de alfabetización desplegada por Paulo Freire significaba algo más que aprender a decodificar palabras y desarrollar ciertas habilidades técnicas de lectoescritura para la integración económica y política de sectores

marginados de la escolarización. Suponía, en cambio, aprender a leer crítica y creativamente su propio mundo para transformarlo. Como plantea Liana da Silva Borges (2018), parafraseando al propio Freire, la lectura del mundo precedía a la lectura de la palabra, por lo tanto, aprender a leer suponía la apreciación de las relaciones entre el texto y el contexto, así como la posibilidad de su transformación en un horizonte político amplio. De este modo, las ideas de Freire se inscribieron en uno de los polos disponibles dentro de la antinomia entre "reforma-revolución" en un escenario de creciente conflictividad geopolítica propia de las ramificaciones de la Guerra Fría en la región (Kirkendall, 2014).

A partir de su desempeño en las oficinas del servicio social y en el área de extensión en la Universidad de Recife durante la década del cincuenta e inicios de los años sesenta, el pedagogo brasileño ejecutó una práctica de trabajo junto a campesinos y pescadores nordestinos a partir del cual comenzó a sistematizar lo que a posteriori fue conocido como "su método" de alfabetización. Sin embargo, como sostiene Carlos Rodrigues Brandão (2018a), Freire no creó un "método de alfabetización" en sentido estricto sino más bien un proyecto integral de educación popular donde la alfabetización era apenas un primer paso. De todos modos, Freire fue reconocido globalmente por una propuesta pedagógica que proponía discontinuar con las formas hegemónicas de educación de adultos que conceptualizaban al sujeto de la enseñanza como carente de saber. En diálogo con la tradición escolanovista que circulaba por Brasil desde inicios del siglo XX, Freire partió de reconocer a los adultos como portadores de saberes sobre el mundo de la lectoescritura y el mundo social. De este modo, se diferenciaba las tradiciones de escolarización que concebían a las personas adultas desde una concepción de infantilidad asociada a la pasividad y la ignorancia.

Reconocer a los analfabetos como sujetos portadores de cultura suponía romper también con las formas espaciales en las que tradicionalmente se impartían los cursos de alfabetización. A diferencia

del formato de la escuela moderna que definía un rol centralizado del docente en un aula frente a un grupo de adultos, Freire proponía la conformación de un círculo que suponía la equidistancia de los sujetos que enseñaban y aprendían recíprocamente. Carlos Rodrigues Brandão (2018b) inscribe la innovación de los “círculos de cultura” en prácticas previas provenientes del campo de las psicoterapias y el trabajo con comunidades eclesiásticas de base. Estas metodologías centradas en las dinámicas de grupos ponían el acento en la participación consciente, corresponsable y voluntaria de los integrantes. En el campo de la pedagogía, por su parte, ya el movimiento escolanovista enfatizaba la importancia de la horizontalidad de las relaciones pedagógicas y la vivencia del aprendizaje como un proceso activo y compartido en la construcción de conocimiento. De este modo, la noción de círculo de cultura implicó una nueva forma de pensar la espacialidad de la transmisión, pero sobre todo una forma novedosa de pensar los vínculos pedagógicos en la educación de adultos.

En cuanto al “método” en sí, según Carlos Rodrigues Brandão (2018a) es posible distinguir tres momentos principales que lo componen. En un primer tiempo, luego de conformar el círculo de cultura, el coordinador a cargo daba inicio a una tarea investigativa sobre el “universo vocabular” o “temático” del grupo. Esta tarea de fuerte inspiración antropológica suponía pesquisar cuáles eran las palabras principales utilizadas por la comunidad que constituía el círculo. En un segundo momento, el grupo debía seleccionar de todas las palabras identificadas, aquellas que por su relevancia social y/o riqueza fonética formarían parte de las denominadas “palabras generadoras”.

A partir de estas palabras, el coordinador del grupo confeccionaba cartillas o fichas con situaciones de la vida cotidiana con las cuales se desarrollarían los encuentros de alfabetización. Finalmente, en el tercer momento, a partir de las cartillas diseñadas exclusivamente para ese grupo de adultos, que contenían las “palabras generadoras” extraídas del “universo temático”, se iniciaba el diálogo entre los par-

ticipantes. La presentación de la ficha buscaba propiciar el diálogo entre los participantes del círculo. La alfabetización propiamente dicha aparecía en esta etapa: se desagregaban las "palabras generadoras" en fonemas durante un proceso llamado de descodificación, de este modo se iban formando nuevas palabras a partir de las sílabas descubiertas y construyendo frases que se tornasen progresivamente más complejas.

En esta línea, es posible afirmar que, en términos estrictamente didácticos, la propuesta de alfabetización de Freire no suponía del todo una innovación en el marco de las querellas por los métodos de enseñanza de la lectura de la época (Braslavsky, 2014). Como sostiene Marcela Kurlat (2020) desde una perspectiva constructivista:

La propuesta de alfabetización freireana continúa formando parte de los llamados métodos analíticos, que parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores. Más allá de la concepción de sujeto político freireano, de la riqueza de los círculos de cultura como espacios de concienciación, del diálogo como objetivación de la propia realidad y de la propuesta de lectura del mundo para la transformación de la propia realidad, el método de alfabetización en su interpretación didáctica continúa ignorando las funciones comunicativas de la lengua, dando centralidad a la enseñanza de sílabas y fonemas e ignorando los caminos de escritura –en clave psicogenética– de las personas que se alfabetizan (Kurlat, 2020, p. 94).

A pesar de estos rasgos poco innovadores del enfoque didáctico, el "método Freire" comenzó a hacerse conocido y utilizado tanto por comunidades eclesiásticas y educadores populares como por programas de gobiernos que encontraron allí una referencia para emprender sus propias iniciativas de alfabetización. A partir de mediados de la década del sesenta la propuesta pedagógica de Freire comenzó a difundirse globalmente al ritmo de su propio itinerario intelectual. El golpe de Estado de 1964 en Brasil obligó a Freire a exiliarse a Santiago de Chile y desde allí se consolidó como figura de renombre internacional.

Desde la capital chilena, el pedagogo brasileño se desempeñó como experto consultor de la UNESCO y asesor de los programas de alfabetización en el marco de la reforma agraria impulsada por el gobierno demócrata cristiano de Frei Montalba. Paralelamente, dentro de Brasil, sus ideas seguían circulando clandestinamente encubiertas como cursos pastorales en comunidades de base cristianas.[3]

Durante aquel tiempo, Santiago de Chile aglutinó a buena parte de la intelectualidad brasileña exiliada que se destacó en instituciones universitarias y organismos internacionales (Beigel, 2011). Al igual que otros intelectuales de Brasil, como Cardozo y Faletto, allí Freire comenzó a producir sus primeros libros y a dictar conferencias que le dieron fama internacional. En este marco, surgieron los primeros intercambios con los protestantes de ISAL. El vínculo que se estrechó entre el protestantismo y Paulo Freire fue crucial para la circulación transnacional de la pedagogía freireana (Brugaletta, 2017).

Como sostiene Jean-Pierre Bastian (1994) ISAL fue una minoría intensa dentro de la propia minoría que suponía el protestantismo en América Latina. Un conglomerado de activistas provenientes de múltiples confesiones de las denominadas iglesias históricas (valdenses, luteranos, calvinistas y particularmente metodistas) que buscaban poner en diálogo el protestantismo con nuevas corrientes teóricas (en particular, las teorías del desarrollo y el marxismo) para intervenir en lo que consideraban "los rápidos cambios sociales" que estaba viviendo el Tercer Mundo. Con sede en Montevideo, nucleaba a integrantes de distintos países en América Latina y contaba con el apoyo del Consejo Mundial de Iglesias con sede en Ginebra. Comenzó a funcionar en 1962 a través de la realización de reuniones anuales (consultas) y la edición de publicaciones como la revista *Cristianismo y Sociedad* (Brugaletta, 2018).

---

[3] Entrevista realizada por el autor a Carlos Rodríguez Brandão, São Paulo, 10/12/2018.

El diálogo con el marxismo y la apuesta por promover la acción política de los cristianos los inscribe en el denominado “cristianismo liberacionista” (Löwy, 1999). Como se analiza en los próximos apartados, a partir de 1967 comenzaron a desplegar prácticas de trabajo comunitario y en particular, un interés por la educación y la edición junto a sectores populares. El metodista uruguayo Julio Barreiro fue un actor central en este proceso en tanto era el responsable del área editorial de ISAL y coordinador de sus programas educativos (Brugaletta, 2022).

Los protestantes de ISAL estaban interesados en formarse en un tipo de pedagogía que les permitiera intervenir política y culturalmente a “nivel popular” en su apuesta de “concientización del hombre latinoamericano”. Si bien esta expresión puede entenderse como una consigna política recurrente en la coyuntura social propia de los años sesenta latinoamericanos, es posible inscribirla dentro de la matriz de una pedagogía pastoral propia del protestantismo de más larga duración. Esto es, el interés de estos religiosos por la pedagogía de Paulo Freire puede ser comprendido como un eslabón más de una cadena de prácticas educativas protestantes asociadas al trabajo con sectores populares que se remontan a los inicios mismos de la Reforma.

Cabe señalar simplemente las apuestas por la educación popular emprendidas por Martín Lutero y sus seguidores en el siglo XVI, aquellas desplegadas por protestantes durante el siglo XVIII y XIX asociadas al método de enseñanza mutuo o las acciones en barrios populares de figuras como William Morris en el Río de la Plata a inicios del siglo XX. Los protestantes de ISAL se inscribieron de este modo en una tradición evangélica de educación popular, pero haciendo uso de los métodos y lenguajes educativos disponibles en su propia época.

Un círculo de cultura en un cantegril de Montevideo

El vínculo entre Paulo Freire y Julio Barreiro comenzó a gestarse en 1967.[4] Ese año el editor protestante inició un intercambio epistolar

---

[4] Las referencias al inicio del intercambio epistolar con Freire son mencionadas

y tuvo un primer encuentro personal con el pedagogo brasileño en Santiago de Chile con el fin de desarrollar una “experiencia piloto en base al método de Paulo Freire” (Barreiro, 1969, p. 78). El interés de los miembros de ISAL se basaba en una apuesta política-cultural que buscaba “crear los instrumentos necesarios para producir literatura de carácter popular, que pudiese servir a los fines del proceso de concientización del hombre latinoamericano” (Barreiro, 1969, p. 78). Desde fines de 1966 los integrantes de ISAL habían desplegado una serie de consultas con “expertos” entre los que se destacaban Paulo Freire y Pierre Furter. Por ejemplo, en 1967, Leopoldo Nillus –secretario general de ISAL– se había entrevistado personalmente con Paulo Freire para tratar el tema de la “transmisión a nivel popular” tomando nota de las principales conclusiones del encuentro:

1. No se puede “simplificar” un tema elaborado por intelectuales y para intelectuales y hacerlo comprensible para un estrato diferente, so pena de caer en un paternalismo de imposición.
2. No se trata meramente de una cuestión de lenguaje sino una elección de temática, la que debe ser significativa para el estrato popular -dentro de su cosmovisión. Recién de ahí puede pasarse a la explicitación y a la comunicación (Barreiro, 1969, p. 78).

A partir de la Consulta de ISAL realizada en Piriápolis en diciembre de 1967, Julio Barreiro fue designado como el responsable de iniciar contactos con Paulo Freire a fin de organizar un curso de formación destinado a los integrantes de ISAL que eran parte de un programa denominado *Educación para Justicia Social* (EPJS) bajo la dirección de Jether Pereira Ramalho –de ISAL en Brasil–. Dicho curso de formación se desarrolló en mayo de 1968, organizado conjuntamente entre ISAL, el Movimiento Estudiantil Cristiano (MEC) y

en: Barreiro, J. (1969). Sin embargo, dichas cartas no fueron localizadas en los distintos archivos consultados.

el ICIRA, en donde se encontraba trabajando Freire por aquellos años. En el marco de dicho seminario, los protestantes de ISAL le presentaron al pedagogo brasileño un "Proyecto-Piloto" que se desarrollaría en un cantegril de Montevideo bajo el nombre de "Proyecto LP" ("literatura popular"). El carácter "piloto" de la experiencia se debía a que los protestantes de ISAL querían probar "la bondad" del método de Freire en Montevideo con la intención de expandirlo luego en América Latina a través de su amplia red ecuménica. Los propósitos de esta primera experiencia piloto eran:

a. Poner a prueba la bondad del método Paulo Freire en una nueva área de trabajo (en la cual nunca se había experimentado) […]
b. Llegar a través de la experiencia a la elaboración de una auténtica literatura popular […]
c. Realizar un proceso de concientización política;
d. Abrir el camino para que el grupo concientizado pudiese pasar a una etapa en la que fuese posible realizar algún experimento de desarrollo de la comunidad (Barreiro, 1969, p. 79).

Como se explicita en el fragmento citado, el proyecto LP se proponía "poner a prueba" el método de Paulo Freire en una "nueva área de trabajo". Cabe destacar, por un lado, el énfasis en la noción de "método" asociado al nombre del pedagogo. Una apelación que constituye un núcleo duro de la confianza de la pedagogía moderna como disciplina científica en tanto presume que el método de tal o cual pedagogo tiene la potencialidad de ser universalizable y aplicado en contextos diferentes para los que inicialmente fue imaginado. Paulo Freire había iniciado su "método" en poblaciones analfabetas del nordeste brasileño y con sectores campesinos durante la reforma agraria chilena. Sin embargo, los protestantes de ISAL se proponían probar la "bondad" del método en un cantegril de Montevideo, lo cual suponía trabajar con sectores populares urbanos con una población altamente alfabetizada por la temprana extensión del sistema educativo urugua-

yo desde fines del siglo XIX. Esto reforzaba el objetivo explícito de la experiencia que no era tanto alfabetizar a la población sino llevar a cabo un "proceso de concientización política" y de "desarrollo de la comunidad".

En cuanto a la organización del trabajo, el equipo que encabezó la experiencia estuvo conformado por Julio de Santa Ana, Enrique Méndez, Julio Barreiro, Raquel Barreira y Raquel Carreiras, todos pertenecientes a la Iglesia Metodista de Montevideo y que en su mayoría habían participado junto a Paulo Freire de la capacitación realizada en Santiago de Chile en mayo de 1968. Durante los meses de abril y mayo de 1968 el equipo se dedicó a la planificación del círculo de cultura que incluía la elección del barrio donde se iba a realizar la experiencia, la identificación de las personas con las que se iba a trabajar y la "codificación de la situación socio-cultural" del grupo (Barreiro, 1969, p. 80).

La "palabra generadora" elegida para iniciar las discusiones fue "lana" ya que se trataba de un grupo mujeres tejedoras. El círculo de cultura funcionaba los viernes entre las quince y las diecisiete horas, momento en que las tejedoras descansaban de su tarea semanal. En el informe de esta experiencia piloto, Julio Barreiro sostenía que había costado "ganarse la confianza" de las mujeres lo cual le exigió al grupo de metodistas coordinadores "mucha comprensión y ausencia total de espíritu demagógico o paternalista". Para los promotores de esta experiencia piloto el problema era que estos nuevos habitantes urbanos no eran considerados ni se consideraban a sí mismos "personas humanas" con "derechos y dignidad" en tanto tales.

En consecuencia, el problema social debería resolverse en términos pedagógicos:

¿Cómo hacer para que sean ellos mismos los que se hagan valer como personas? ¿Qué realizar para que no se dejen conducir por la corriente de la injusticia, y luchen con sus fuerzas para detenerla y vencerla? En otras palabras: ¿cómo provocar en ellos una toma de

conciencia de su situación, de su condición humana, de los obstáculos y resistencias que se oponen para que sean considerados con justicia y con el respecto que se merecen? (Anónimo, 1968, p. 117).[5]

Por otro lado, señalaban que esperaban encontrar niveles altos de escolarización en la barriada, por lo tanto, reforzaban que la finalidad principal del proyecto no era alfabetizar sino "realizar un proceso de concientización política" (Anónimo, 1968, p. 117). De allí surge la preocupación por "algún método que pueda ayudar a estos hombres a ser dueños de sí mismos, y entonces liberarse de la opresión que los agobia". Resultaba evidente que dicho método debía ser distinto al "tradicional" donde se concreta una "concepción bancaria" y el "maestro deposita conocimientos en la mente del alumno, pero no llega a crear en éste un ser realmente cultivado, alguien que pueda crear cultura" (Anónimo, 1968, p. 117).

Para la realización de los encuentros utilizaban dos tipos de materiales: diapositivas, láminas, collages, mapas necesarios como recursos didácticos a la hora de los encuentros y, por otro lado, cassettes de cintas magnéticas destinadas a registrar las conversaciones y volcarlas luego en una publicación. En su informe sobre la experiencia Julio Barreiro recomendaba enfáticamente para futuras experiencias contar con recursos para grabar el audio de las reuniones pues allí se podían registrar la expresión fonética de los participantes que era casi imposible reproducir por escrito. Señalaba además que cada encuentro era grabado y desgrabado para ser utilizado en la reunión siguiente. Solo una cinta con la grabación del último encuentro pudo ser encontrada en el archivo personal de Julio Barreiro dentro de un sobre de madera con la inscripción "barrio". Al reproducirla es posible reconocer las voces de las tejedoras discutiendo entre ellas en el círculo de cultura sobre los costos y ganancias del trabajo del telar. Mientras se escuchan de fondo voces de niños y perros ladrando, una de las coordinadoras del círculo moderaba con preguntas la ronda de mujeres:

---

[5] Anónimo (1968). "La situación y el método", en *Se vive como se puede*.

- Coordinadora: (…) la gente que trabaja en telar trabaja generalmente en la casa y sola, ¿no? Cuando quiere ganar más, por ejemplo, ¿cómo hace? (…) Pero, por ejemplo, Teresa vive en Carrasco, Teodora vive en Pocitos, otra vive en el centro. Todas trabajan el telar y todas le vendan a una tienda que se llama El Ceibo. Si ellas quieren aumentar la mano de obra, es decir, lo que ganan por cada manta o cada cosa que hacen, ¿cómo hacen?

- Tejedora 1: Si están unidas esas tejedoras hablarían entre sí y dirían, bueno, vamos a pedir un aumento.

- Coordinadora: ¿Y si la fábrica no aumenta? Es decir, ¿se unen para qué?

- Tejedora 2: Para tratar en el trabajo (inaudible) decir bueno, qué les parece, si podemos pedir aumento o de repente si podemos trabajar más, en fin, yo que sé, me imagino así, porque una está acá, la otra está allá y la otra está más allá…

- Tejedora 3: ¿Y cómo te ingeniarías para reunirlas a todas? Por ejemplo, en el caso este de acá, mirá, somos 115 tejedoras (…) Angelica y yo somos las únicas que estamos cerca, ahora, reuní las otras 113 tejedoras, ¿cómo haces? (…)

- Coordinadora: Y eso les daría ventajas, ¿no? Si la tienda en un momento dado no les diera más trabajo, se podrían unir para hacer algún otro tipo de trabajo…

- Tejedora 1: O armar un taller ellas mismas…[6]

La intención del proyecto piloto era expandirse a otras ciudades del interior uruguayo. Sin embargo, tal como sostienen los protagonistas, "las dramáticas circunstancias que estaba llamado a vivir el Uruguay durante 1968, hicieron imposible dicha expansión, pues apenas pudo reunirse la gente, los recursos y el tiempo de trabajo para concluir exitosamente la experiencia piloto sobre la cual informamos" (Barreiro,

[6] Desgrabación propia del cassette "Barrio" (1968). Archivo personal de Julio Barreiro, Solymar, Montevideo, Uruguay.

1969, p.80). Las "medidas prontas de seguridad" decretadas por el gobierno de Pacheco Areco en junio de 1968 fueron un factor importante en todo el desarrollo del proyecto, debieron suspender durante veinte días su actividad a fin de protegerse ellos y a las tejedoras de ser considerados sospechosos de participar en reuniones "subversivas". Como argumenta Vania Markarian (2012) el año 1968 en Uruguay fue un momento de fuerte agitación política del movimiento obrero y el estudiantil contra las prácticas autoritarias y la crisis económica producida durante el gobierno colorado. Un escenario que consolidó la crítica al bipartidismo tradicional que imperaba en la república oriental y contribuyó a forjar una alianza política entre los sectores progresistas y de izquierdas del que también fueron protagonistas los protestantes (Barrales e Iglesias, 2021).

La situación de los habitantes de los cantegriles era definida por los protestantes que participaron de las experiencias como consecuencia de "rápidas transformaciones" que había sufrido la sociedad uruguaya en relación con la migración del campo a la ciudad (Anónimo, 1968, pp. 7-13). Allí también indicaban que en el caso del Uruguay la población había sido siempre mayoritariamente urbana, este proceso se había acentuado desde la década del cincuenta producto de las estructuras de producción rural que no ayudaban al afincamiento de las familias en su propio pago. Asimismo, señalaban que quienes migraban del campo a la ciudad no lograban obtener trabajo debido al deterioro del proceso de industrialización. De esta manera, la crisis que atravesaba el Uruguay se describía como consecuencia del desfasaje entre el índice de crecimiento poblacional y el índice de oferta de trabajo lo desencadenaba toda una serie de problemas urbanos: el trabajo precario de "changas" o el "delito" como alternativas al empleo formal o la problemática de la vivienda asociada a la construcción de "barrios de emergencias" o "cantegriles".

La primera evaluación de la experiencia fue realizada en noviembre de 1968. A esa altura del año los miembros de ISAL consideraban

que las mujeres tejedoras integrantes del círculo "fueron pasando de la conciencia ingenua a la conciencia crítica" y aunque no habían podido desarrollar aún una "conciencia política" estaban "en camino de hacerlo". Las primeras conclusiones arribadas tras la evaluación inicial fueron: "La excelencia del método de Paulo Freire. Las adaptaciones que nosotros le introdujimos en nada modifican su esencia. Como método pedagógico está fuera de toda discusión a nuestro juicio" (Barreiro, 1969, p.82). Según Barreiro, las tejedoras fueron despertando a la "conciencia crítica" cuando se desplazaron del pensamiento "mágico" al análisis de las causas y relaciones de los hechos, "iniciándose así en forma espontánea la crítica al sistema en que (estaban) insertos". A partir de allí el equipo en diciembre de 1968 se comenzó a organizar sesiones de información sobre geografía, historia, economía y demografía del Uruguay con un "lenguaje claro y accesible" para las personas integrantes del grupo. A mediados de octubre, las tejedoras pasaron a la acción política cuando fueron al municipio "haciendo presión sobre las autoridades" para solucionar el problema de las cloacas.

El problema que se plantearon a partir de entonces fue qué actitud tomar frente a la necesidad de acción de las integrantes, cómo orientarlas sin malograr la conciencia crítica "¿cómo trabajar para darles los instrumentos necesarios a fin de que formen su conciencia política?". Esto despertó una serie de ansiedades en los militantes de ISAL que se propusieron interrogar al propio Freire sobre los riesgos del uso del método en acción:

> ¿Su método es una "mera pedagogía" carente de praxis? ¿Qué relaciones hay entre su método (cuyas excelencias –repetimos– están fuera de discusión) y una ideología de cambio? ¿Acaso no existe el riesgo de que el método pueda ser utilizado también con finalidades reaccionarias o por elementos reaccionarios? En otras palabras, ¿qué hay en el método que pueda garantizar contra esa eventualidad? El que suscribe ha entablado ya correspondencia con Freire sobre el particular y le ha solicitado una

entrevista particular para hacerle todos estos planteos (Barreiro, 1969, p.82).

La preocupación que expresaba Barreiro no era ajena a los debates alrededor de los usos del "método Freire" y del denominado proceso de concientización en quienes lo practicaban. La categoría "concientización" fue particularmente objeto de críticas y malos entendidos de los que el propio Freire buscó evadirse. Como sostiene Ana Lúcia Suoza Freitas (2018), por concientización Freire entendía el proceso de problematización de las relaciones conciencia-mundo y condición para la asunción del compromiso humano frente al contexto histórico social. Por lo tanto, suponía más una praxis que un contenido ideológico en sí, como si fuese "una píldora mágica" capaz de ser aplicada en diferentes dosis para "tomar conciencia" al decir del pedagogo pernambucano. La preocupación entonces de los protestantes era de qué modo se relacionaba la práctica del diálogo con un horizonte ideológico particular, sin caer en paternalismos, pero tampoco en un ejercicio verbal vacío y carente de un horizonte político concreto.

Literatura Popular en el catálogo de *Tierra Nueva*

Tierra Nueva fue una empresa editorial nacida en el seno de las apuestas de comunicación de ISAL. En 1969, Julio Barreiro, a cargo de la Secretaría de Publicaciones de la agrupación protestante, decidió emprender la creación de un nuevo sello que compitiera en el mercado del libro en español al identificar una vacancia en la intersección entre literatura de izquierdas y literatura cristiana (Brugaletta, 2019). En esta dirección, *Tierra Nueva* forjó un catálogo con más de 71 títulos originales que abordaban temáticas asociadas a política, pedagogía, teología de la liberación, teorías del desarrollo, geopolítica regional y hasta narrativa fantástica.

La editorial tuvo dos etapas: entre 1969 y 1973 con sede en Montevideo y entre 1974 y 1984 con sede en Buenos Aires, y sus libros circularon por más de 14 países en América Latina a partir de una

amplia red de librerías evangélicas. Entre los autores que figuraron en su catálogo se encuentran reconocidos teólogos protestantes, activistas políticos y literatos: Paulo Schilling, José Miguez Bonino, Julio de Santa Ana, Rubem Alves, Emilio Castro, Richard Shaull, Mario Levrero, entre otros. La pedagogía tuvo un lugar destacado ya que Julio Barreiro había adquirido los derechos exclusivos para editar la obra de Paulo Freire en castellano.

El punto de partida de la editorial estuvo directamente asociado al círculo de cultura desarrollado con las tejedoras en Montevideo. Uno de los propósitos explícitos de dicha experiencia pedagógica era la elaboración de una "auténtica literatura popular" que suponía editar textos que recuperasen la propia voz de los sectores populares constituyendo a ellos como autores de libros. Para ello, como se describió anteriormente, quienes coordinaban la experiencia registraban los intercambios en cassettes y luego los desgrababan para editar "escritos" de los protagonistas. Julio Barreiro daba cuenta de las expectativas de las mujeres integrantes del círculo al respecto en el informe elaborado para la revista *Cristianismo y Sociedad* N°18 de 1969:

Desde el primer momento, las personas que integraron el círculo sabían y aceptaban que las conversaciones fuesen grabadas en su totalidad. También sabían y aceptaron muy complacidas y algunas con verdadero entusiasmo, que estarían trabajando en la elaboración de materiales que luego serían impresos para su difusión popular. El grupo muy pronto hablaba, con cierto orgullo, de que ellas estaban trabajando en la preparación de "un librito" (Barreiro, 1969, p.83).

Las primeras dos ediciones de *Se vive como se puede* fueron publicadas como parte de la colección *Libros Populares* de la editorial *Alfa*, en diciembre de 1968 y en enero de 1969 respectivamente. La tercera y cuarta edición estuvo a cargo de *Tierra Nueva* que publicó el título en Montevideo en el año 1970. Y finalmente una quinta edición desde Buenos Aires en 1974 por el mismo sello en coedición con la editorial *Shapire*. Como explicita el propio Julio Barreiro, se trató de

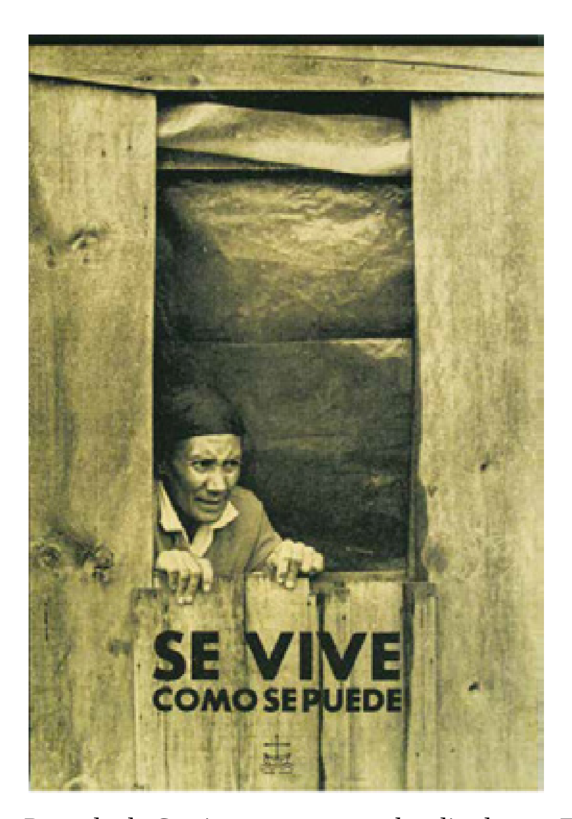
un verdadero “best-seller” ya que en menos de tres años se agotaron cuatro ediciones con tirajes aproximados de 3000 ejemplares solo en Montevideo:

> estábamos lejos de suponer que habría de convertirse en una “best-seller” (durante todo diciembre y enero y hasta el momento de escribir este informe, según las cinco librerías más grandes de Montevideo) y que la primera edición de 3000 ejemplares habría de agotarse durante la IX Feria de Libros y Grabados (…) Las repercusiones del libro alcanzaron a casi todos los sectores de la sociedad uruguaya. Durante algunas semanas de diciembre (de 1969) puede decirse, usando la expresión de uno de los ejecutivos de la Editorial (Alfa), que fue **“el libro”**. Mereció comentarios por TV y comentarios y críticas de casi toda la prensa. Un órgano de prensa oficialista (diario “Acción”) lo atacó duramente. El mismo ataque le dirigió el órgano del Partido Comunista “El Popular” (Barreiro, 1969, p.84. Negritas propias del original,).

En cuanto a la autoría del libro, la misma figuró como anónima por dos razones. Por un lado, por razones de protección, ya que no querían exponer a los participantes a la persecución política en tiempos de la Medidas Prontas de Seguridad instauradas por el gobierno de Pacheco Areco. Pero, por otro lado, porque consideraban que se trataba de una obra colectiva producida por las propias tejedoras que participaron del círculo. Por lo tanto, se decidió que los beneficios provenientes de los derechos de autor fueran entregados íntegramente a las “autoras naturales” para el financiamiento de una obra comunitaria en su propio barrio. Por ello, las tejedoras dispusieron del veinte (20) porciento de lo recaudado por la venta del libro. El libro era ofrecido a los lectores a través de publicidades en la prensa local, tal como en *Marcha*, el reconocido semanario de izquierdas montevideano:

Se vive como se puede. Lea cómo piensan los marginados sobre URUGUAY ACTUAL. Desde las cloacas hasta las medidas prontas

de seguridad. Una experiencia producto de la aplicación de la metodología de Paulo Freire en un "cantegril" de Montevideo. Cuando la educación como práctica de la libertad se convierte en pedagogía del oprimido (Semanario *Marcha*, 1970, N°1517, p. 14).[7]



Fuente: Portada de *Se vive como se puede* editado por *Tierra Nueva* (1969).

En la contratapa de la primera edición de *Se vive como se puede* se explicitaba a los lectores que, además de la pedagogía freireana, el

[7] Puede apreciarse la publicidad de *Tierra Nueva* en el siguiente enlace: http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1536

proyecto de literatura popular emprendido por ISAL se inspiraba en “los sensacionales libros de Oscar Lewis que han desentrañado la ‘cultura de la pobreza’ en las comunidades mejicanas y portorriqueñas”.[8] Oscar Lewis (1914-1970) fue un antropólogo norteamericano interesado en las experiencias de las familias que se trasladaban del campo a la gran ciudad estudiando lo que denominó como la “cultura de la pobreza”. Sus principales libros fueron *Los hijos de Sánchez* (1965) que relataba las costumbres y aspiraciones de una familia que habitaba una zona de miseria de ciudad de México y *La vida* (1966) donde narraba las formas de vida de los inmigrantes puertorriqueños que vivían en Nueva York. Como sostiene Arreola Medina (2017), Lewis empleaba la técnica del “reportaje etnográfico” que suponía la elaboración de relatos autobiográficos narrados con procedimientos novelísticos por lo que podía encuadrarse en el género de la literatura testimonial.

En la misma dirección Jorge Aceves Lozano (1994) considera que la propuesta metodológica de Lewis resultó una innovación en las prácticas de investigación en ciencias sociales en los años sesenta en momentos de fuerte hegemonía de los enfoques cuantitativos basados en las estadísticas y la administración de encuestas. Por el contrario, Lewis demostraba la validez de los abordajes cualitativos interesados en registrar la subjetividad de los sectores populares mediante el registro de historias de vida. El empleo de grabadoras, la fotografía social y la taquigrafía de campo se convirtieron en técnicas privilegiadas para el registro de los relatos cruzados de integrantes de familias de sectores populares, principal unidad de análisis recortada por el antropólogo norteamericano.

Los trabajos de Lewis pueden asociarse asimismo con otros escritos de literatura testimonial latinoamericana como “Biografía de un cimarrón” de Miguel Barnet (1966) cuyo centro es la narración de la historia de vida de Esteban Montejo, un ex-exclavo cubano de 108

8 Anónimo (1968). *Se vive como se puede*. Montevideo: Alfa, contratapa.

años que cuenta la historia de su rebeldía en primera persona. En la misma línea, pueden mencionarse dos casos emblemáticos encarnados en las figuras de Domitila Barrios de Chungara (1977) y Rigoberta Menchú (1985). En ambos casos resultaron libros editados por *Siglo XXI* México y también producidos bajo la mediación de coautorías. En el primer caso, con la socióloga brasileña Moema Viezzer y en el segundo caso, con la antropóloga venezolana Elizabeth Burgos Debray. Tanto Domitila como Rigoberta asumen la condición de testigo de procesos represivos a luchas sociales tanto de Bolivia como de Guatemala y representando a sus comunidades marginadas en un acto de darle voz a través de la palabra escrita.

Como sostienen Alejandra Oberti y Claudia Bacci (2014), el testimonio fue ganando espacio no solo en el campo literario sino también en los estudios sociales de América Latina forjando una tradición propia. Tal como argumentan las autoras, a diferencia de la tradición testimonial europea procedente del modelo del Holocausto donde la voz se enuncia desde el lugar de familiares y víctimas de los procesos represivos en tanto individuos que pueden dar cuenta de lo invisible del terror, las torturas clandestinas y los apremios ilegales; la tradición latinoamericana pone el acento en la denuncia de desigualdades sociales y la visibilización de las identidades colectivas, especialmente de carácter étnico o de clase.

Como plantea George Yúdice (2002), la pedagogía de Paulo Freire y la teología de la liberación fueron dos factores condicionantes de la tradición testimonial latinoamericana en la medida que contribuyeron decididamente a la tendencia de darle voz a los sin voz. Según el autor, Freire propone una “estética de la concientización” en la que el intelectual cede a los sujetos subalternos su privilegio como enunciante. En lugar de representar y hablar por los otros, se constituye otra episteme donde dialógicamente con el otro se produce un texto y una praxis de transformación.

En esta línea, la praxis testimonial suponía una experiencia de co-formación que partía de la creación solidaria e identitaria entre

quienes participan de este proceso de co-producción editorial. En el caso de *Tierra Nueva* la figura de su editor o de los integrantes del proyecto LP funcionaron como coautores mediadores, en tanto eran quienes portaban el capital cultural de la escritura y los medios materiales para darle circulación, cumplían el rol de "poner en escena" al subalterno, al tiempo que el subalterno hacía uso de la mediación para hacer oír su voz.

En esta línea de la tradición de literatura testimonial latinoamericana pueden encuadrarse los títulos de la *Biblioteca de Literatura Popular* editados por *Tierra Nueva*. Bajo la inspiración doble de la escritura antropológica de Oscar Lewis y el método de Paulo Freire, Julio Barreiro se propuso conformar una colección dentro del catálogo de *Tierra Nueva* específica, aunque no logró consolidarse en el tiempo ya que incluyó solo dos títulos. Además de *Se vive como se puede* (1969), *Tierra Nueva* publicó *Hilda protesta contra una madre* (1971). En el semanario *Marcha* del 27 de noviembre de 1970 se publicitaba la salida de este título de la siguiente manera: "Tierra Nueva. Muy pronto publicará: HILDA protesta contra una madre. Un libro que rompe la superestructura cultural" (Semanario *Marcha*, 1970, p. 13).[9]

El nombre del autor de *Hilda protesta contra una madre* figuraba como José Carrel (1970), pero en realidad se trataba de una doble identidad. Quien contaba su historia en el libro era una "mujer de pueblo" llamada "Hilda T." quien protestaba contra su madre por haberla abandonado desde niña en una institución de asilo en Montevideo. En realidad, si bien se trataba de un reclamo filial, lo que efectivamente hacía el libro era denunciar todo un sistema de instituciones asociadas supuestamente al cuidado de las infancias huérfanas administradas por congregaciones de religiosas católicas. En la advertencia que inicia el libro se declara que todos los hechos narrados eran verdaderos pero

[9] N°1521, 27/11/1970. Puede apreciarse la publicidad de *Tierra Nueva* en el siguiente enlace: http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/1532

que salvo el de la protagonista, los nombres habían sido cambiados ya que aún vivían en Montevideo las personas mencionadas en el texto.

Un punto importante que advertían tenía que ver con la preocupación por no alterar con la corrección gramatical las particularidades del lenguaje de los protagonistas y con ello, su "visión del mundo, de la sociedad, de los hombres que va surgiendo en su contenido" (Carrel, 1970, p. 5). El libro incluía cinco (5) breves textos redactados por la propia Hilda y seis (6) transcripciones más extensas a partir de entrevistas que una joven –probablemente vinculada a ISAL– había mantenido con ella. La nota aclaratoria finalizaba del siguiente modo:

> El libro ha sido producto de una larga gestación. Su publicación obedece, no sólo a la necesidad de proveerle este vehículo de necesaria expresión a su autor, que pertenece a las capas más populares de nuestra población, sino también como una contribución a las nuevas formas y medios que, entre nosotros, están buscando romper los moldes de nuestra superestructura cultural (Carrel, 1970, p. 5).

La apelación al "autor" cuando en realidad se trabaja de una "protagonista" mujer no era solo una decisión editorial para preservar su identidad, dado el tenor de las denuncias a instituciones reconocidas en Montevideo. Al leer el libro, el lector puede advertir que el "autor" y la "protagonista" son la misma persona. El nombre, de hecho, había sido inventado por Hilda para no ser reconocida en la calle al escapar del asilo a los 10 años y poder también ingresar a trabajar a un frigorífico como "muchacho". A esa corta edad Hilda se percibía como José Carrel, pero al crecer no pudo sostener dicha identidad y terminó siendo madre de 11 hijos. Su testimonio no solo narra el abandono de su madre natural, sino todo un sistema de desprotección y maltrato por parte de las instituciones a cargo de las religiosas católicas. También relata con dureza la vida en la marginalidad y los abusos que sufrió a lo largo de su vida. Así se presentaba:

> Yo me llamo Hilda T. (…) Hija de una madre cualquiera. A los 15 meses me pusieron en el asilo Dámaso Larrañaga. Allí me crié no sé como (…) hija de nadies y al mismo tiempo hija de todos. De nadies, por el hecho de no tener una madre y de todos por el hecho de rodar de una mano a otra. En el asilo uno sufre en todos momentos… (Carrel, 1970, p. 41).

La vinculación entre la pedagogía de Paulo Freire con este libro no es evidente en términos de citas o referencias, pero según los editores fue producto de la inspiración de "su magisterio" en la apuesta de darle voz a los sin voz a través de la edición del relato de una "mujer de pueblo", como diría el pedagogo, que pueda decir su propia palabra. El carácter inspirador de la pedagogía de Paulo Freire en esta edición se confirma en la propia biblioteca personal del pedagogo en São Paulo donde se encuentra un ejemplar del libro con la siguiente dedicatoria escrita por Julio Barreiro: "A mi querido y admirado amigo, Paulo Freire, este libro de una mujer del pueblo, en el cual hay tanto de su magisterio que nos ha movido a esta edición. Con un abrazo de Julio. Navidad 1970" (Carrel, 1970).[10]

La doble inspiración en la pedagogía de Freire y la antropología de Oscar Lewis para la producción de lo que ISAL entendía como una "auténtica literatura popular" nos permite pensar el carácter novedoso de esta apuesta editorial. Las "colecciones populares" y la apuesta de producir literatura popular es de larga data en la historia de la edición moderna. Como sostiene Roger Chartier (2007), si bien desde el siglo XVI incluso quienes no sabían leer y escribir podrían entrar en la cultura de lo escrito como oyentes de lecturas en voz alta, el desarrollo de la imprenta fue un hito que configuró un mercado de clientes populares a la vez numerosos y humildes. Sin embargo, como argumenta el autor, "lo popular no se deja definir tan fácilmente" (p. 114). Para

[10] Dedicatoria de Julio Barreiro a Paulo Freire en Carrel, J. Consultado en Archivo y Biblioteca del Centro Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil.

Chartier, la literatura popular se suele definir tanto por su alcance territorial (masividad de la distribución) como por el carácter social de sus destinatarios (sectores populares). Este ha sido el modo moderno en que distintos emprendimientos editoriales del siglo XX concibieron sus colecciones populares, libros eruditos de costo barato para un público masivo y popular. Sin embargo, los protestantes de ISAL y el proyecto de Tierra Nueva apuntaban a una nueva concepción, más "auténtica" según sus palabras, de entender el carácter popular de la edición. No pretendían libros cultos para sectores populares sino libros producidos por sectores populares para un público lector que podría imaginarse más bien de clases medias ilustradas.

A modo de cierre

En el presente capítulo se analizó una experiencia pedagógica inspirada en la propuesta de alfabetización con adultos de Paulo Freire que fue desarrollada por un agrupamiento protestante de izquierdas denominado *Iglesia y Sociedad en América Latina* (ISAL) durante el año 1968 en Montevideo. El argumento principal que se sostuvo es que los protestantes de ISAL encontraron en el método de Paulo Freire, más que una estrategia de alfabetización en lectoescritura en sentido clásico, una forma de intervención en la formación política de sectores populares y una apuesta por la producción de lo que ellos entendían como una auténtica literatura popular. En diálogo con los aportes de la historia conectada de la educación interesó comprender de qué modo el "método" de Freire en creciente circulación en dicho escenario fue resignificado, puesto a prueba, interrogado y reutilizado por una particular comunidad de recepción constituida por militantes protestantes montevideanos.

En el primer apartado se describieron aspectos centrales de la propuesta de alfabetización promovida por Paulo Freire y su circulación por América Latina, así como también se caracterizó a los protestantes de ISAL como una comunidad religiosa de izquierdas atravesada

por la coyuntura política regional y nacional. Nociones centrales de la propuesta alfabetizadora freireana tales como círculo de cultura, "universo vocabular", "palabra generadora" comenzaron a difundirse a medida que el pedagogo brasileño se iba constituyendo en una figura reconocida en América Latina en tiempos de exilio político. Esta figura de experto le permitió asesorar a distintos actores interesados en su pedagogía desde sus roles en agencias internacionales y gubernamentales en Santiago de Chile. Los protestantes de ISAL constituyeron una comunidad particularmente inspirada en su pedagogía en tanto identificaban en el "método" un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas relevantes para el proceso de concientización política al que aspiraban.

La "puesta a prueba" del método fue finalmente desarrollada durante el año 1968 en un cantegril de Montevideo tal como se describió en el segundo apartado. El desarrollo de un círculo de cultura con mujeres pertenecientes a sectores populares de la sociedad uruguaya supuso una resignificación del método en tanto no procuraban con él disminuir índices de analfabetismo sino producir una experiencia de formación política. El exitoso despliegue de los encuentros semanales, los diálogos suscitados entre coordinadores y tejedoras y el interés por producir un conocimiento nuevo y una nueva forma de posicionarse en la realidad social fueron algunos de los aspectos resaltados como positivos. Sin embargo, el desarrollo de la experiencia también despertó interrogantes entre los protestantes que desarrollaron el cantegril. La posibilidad de que el método se convirtiera en una "mera pedagogía" sin contenido ni horizonte ideológico concreto despertaba inquietudes en ellos.

Finalmente, en el último apartado, se analizó la apropiación protestante de la pedagogía freireana no quedó reducida solo al uso y resignificación de su "método" sino que inspiró nuevas prácticas e innovaciones. El proyecto protestante suponía, además de contribuir a la concientización de los sectores populares producir una "auténtica"

literatura popular. A saber, contribuir concretamente a darle "voz a los sin voz" mediante el registro, desgrabación y edición de textos producidos por sectores populares y puestos a disposición de un mercado de lectores progresistas de las capas medias urbanas. Así, una pedagogía fundada en el nordeste brasileño y conectada por cartas y encuentros transcordilleranos en Chile, fue resignificada en una de las orillas del Río de La Plata en donde edición y educación popular se combinaban en el marco de las apuestas de una comunidad protestante de izquierdas.

Referencias bibliográficas

Aceves Lozano, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades, 4* (7), 27-33.

Anónimo (1968). "La situación y el método", en *Se vive como se puede*, 117. Alfa.

Arreola Medina, A. (2017). Oscar Lewis. En AAVV. *Diccionario de escritores mexicanos. Siglo XX*. México: UNAM.
http://www.elem.mx/autor/datos/108318

Barrales, D. e Iglesias, N. (2021). ¿De qué lado está Cristo? Religión y política en el Uruguay de la Guerra Fría. Fin de Siglo.

Barreiro, J. (1969). "Una experiencia piloto en base al método de Paulo Freire" en *Cristianismo y Sociedad, VII* (18), 80.

Barrios de Chungara, D. y Moema V. (1977). *Si me permiten hablar... Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia.* Siglo XXI.

Bastian, J. (1994). *Protestantismos y modernidad latinoamericana. Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*. Fondo de la Cultura Económica.

Beigel, F. (2011). *Misión Santiago: el mundo académico jesuita y los inicios de la cooperación internacional católica*. LOM ediciones.

Braslavsky, B. (2014). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual.* UNIPE.

Brugaletta, F. (2017). El protestantismo y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (17), 21-40.

Brugaletta, F. (2018). Cristianismo y Sociedad (1963-1973). Protestantismo de izquierda en la historia reciente de América Latina. *Catedral tomada*, *6*(11), 236-263.

Brugaletta, F. (2019). *Tierra Nueva (1969-1985). Protestantismo de izquierda, edición y educación en la historia reciente de América Latina* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata].

Brugaletta, F. (2020). *La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina: Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata] https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1840/te.1840.pdf

Brugaletta, F. (2022). Julio Barreiro: trayectoria intelectual del editor protestante de Paulo Freire. *Políticas de la Memoria* (22), 114-125.

Carrel, J. (1970). *Hilda protesta contra una madre*. Tierra Nueva.

Chartier, R. (2007). Lectores y lecturas populares. Entre imposición y apropiación. *Co-herencia*, *4*(7), 103-117.

da Silva Borges, L. (2018). Alfabetização, En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (orgs). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 32-34). Autêntica Editora.

Gruzinski, S. (2001). Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories. *Topoi 2*(2), 175-195.

Kirkendall, A. (2014). *Paulo Freire and the Cold War Politics of literacy*. The Univesity of North Carolina Press.

Kurlat, M. (2020). La perspectiva de alfabetización freireana y el enfoque didáctico constructivista con base en las investigaciones psicogenéticas: continuidades y rupturas para pensar los procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. *Revista del IICE*, (48), 91-104.

Lewis, O. (1965). *Los hijos de Sánchez*. Fondo de Cultura Económica.

Lewis, O. (1966). *La vida*. Fondo de Cultura Económica.

Löwy, M. (1999). *Guerra de dioses: religión y política en América Latina*. Siglo XXI.

Menchú R. y Burgos-Debray, E. (1985). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Siglo XXI.

Montejo, E. y Barnet, M. (1966). *Biografía de un cimarrón*. Ariel.

Markarian, V. (2012). *El 68 uruguayo: el movimiento estudiantil entre molotovs y música beat.* Universidad Nacional de Quilmes.

Oberti, A. y Bacci, C. (2014). Sobre el testimonio: una introducción. *Clepsidra. Revista interdisciplinaria de estudios sobre memoria*, *1*(1), 5-13.

Rodrigues Brandão, C. (2018a). Método Paulo Freire, En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (orgs). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 313-314). Auténtica Editora.

Rodrigues Brandão, C. (2018b). Círculo de cultura, En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (orgs). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 80-82). Auténtica Editora.

Semanario *Marcha* (1970). N°1517.

Souza Freitas, Ana. (2018). Conscientização. En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (orgs). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 104-106). Auténtica Editora.

Vidal, D. (2010). ¡As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação. In: flores, Cláudia; Arruda, Joseane Pinto. (Org.). *A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. Annablume.

Yúdice, G. (2002). Testimonio y concientización. En J. Bekerley y H. Achugar (Comps). *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa* (pp. 221-242). Ediciones Papiro.

La escuela rural en la génesis del sistema educativo en Colombia (1870-1940)

Luz Ángela Hernández Castrillón

Conceptualizar la escuela rural en la génesis del sistema educativo en Colombia y teniendo como referente la tesis doctoral sobre la Emergencia de la Escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa[1], remite a una historicidad de hechos políticos y sociales que, desde elementos genealógicos[2], van dando cuenta de las relaciones de saber y poder[3] que dieron lugar a la emergencia de la escuela rural como objeto de políticas educativas. La investigación inició con el estudio de las constituciones, leyes, decretos, ordenanzas e informes que se fueron documentando desde la configuración de la república en 1811 encontrando que fue solo hasta 1870, cuando a nivel legislativo

---

[1] Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Tesis dirigida por el profesor Pablo Mario Narvaja.

[2] La genealogía tiene en cuenta la unidad la unidad del discurso, pero no sólo del lado de los objetos, sino desde el establecimiento de las relaciones que caracterizan la práctica discursiva, para poder ver las reglas inmanentes a esa práctica y que le otorgan su especificidad (Foucault, 2002) Se fundamenta en las características intrínsecas, con lo cual, amplía las perspectivas desde los enunciados (Castro, 2008)

[3] Creencias que se legitiman dentro de la educación políticamente organizada (..) a partir de un conjunto de reglas que determinan su verdad y que podríamos considerar como constitutivas y determinantes de cierta pedagogía escolar" (Narvaja, 2013, p. 3).

se enuncia las condiciones para la emergencia de la escuela en los territorios rurales, entendiendo como tal, el surgimiento y expansión del programa educativo a nivel de la ruralidad.

En este orden de ideas, la investigación tiene a 1870 como punto de inicio, considerando una perspectiva genealógica que fundamenta las relaciones entre las políticas gubernamentales y la ruralidad, la cual, concluye en 1940, tesitura donde se observa una corriente alternativa que traslada el foco de la dificultad de las escuelas rurales como unidades independientes y lo sitúa en las problemáticas y tensiones del sistema educativo.

En la primera parte de este capítulo se conceptualiza en referencia a los apartados del corpus teórico con el que se dinamizó la investigación; en la segunda parte, se presentan algunos apuntes sobre el sistema educativo en Colombia y el sustento que documenta las relaciones que se establecieron entre las decisiones político-educativas y la ruralidad.

Corpus teórico

El análisis de las condiciones de saber y poder en la génesis de la escuela rural en el marco del sistema educativo refiere elementos de la arqueología y la genealogía, donde se explicitan condiciones que históricamente han posibilitado los saberes en diferentes campos. En la arqueología la irrupción histórica genera prácticas imbricadas en los discursos desde una mirada que pone en cuestión los sucesos lineales y la posibilidad de desagrupar los documentos codificando nuevas relaciones y significados (Foucault, 2002; Ossa, 2006; Castro, 2008). La genealogía refiere un trabajo documentalista que pone en cuestión lo taxativo (Foucault, 1992) implica ver lo no dicho, observar en detalle los elementos de fuerza que configuran y naturalizan la praxis escolar y las formas como se instauran las reglas de verdad a partir de un habitus políticamente establecido (Narvaja, 2003).

Planteamientos conceptuales

Teniendo en cuenta los elementos genealógicos y arqueológicos, los documentos objeto de estudio se analizaron desde la perspectiva de los enunciados que generan una particularidad en los acontecimientos (Castro, 2008), se desagrupa la amalgama de datos en los archivos históricos para dar paso a las unidades de sentido que se hilan encontrando nuevas relaciones entre los planteamientos políticos educativos y la ruralidad.

Consecuente con lo anterior, entre los elementos constitutivos en la génesis de la escuela rural se observa la homogeneización y la universalización. La escuela cumplió un encargo misional regulador, habilitaba para la ciudadanía en el marco de la institucionalidad (Zapata, 2003); se expandió en el territorio bajo objetos de enseñanza preestablecidos en relación a la aritmética, la lectura y escritura que fueron dinamizados desde los postulados del método lancasteriano, comprendía asuntos memorísticos y niveles secuenciales en las prácticas escolares (Dussel y Caruso, 1999).

En la universalización de la escuela pública, la igualdad fue vista como equivalente de homogeneización, fue vinculada con un moldeamiento disciplinador, de ahí que, la escuela debía tener una identidad común que corrigiera hábitos y controlara a una población que parecía compleja y heterogénea (Southwel, 2006). La igualdad fue transitando por campos académicos y políticos, avizorados a nivel gubernamental en el desarrollo del programa escolar para expandir los ideales de la república.

Desde este referente, la igualdad en relación a la formación y el desarrollo social promovió la consecución de logros educativos, que fueran comunes a todos y que asemejaran a los que ya habían sido alcanzados por la élite (Hunter, 1998). Por lo tanto, la universalización de la escuela estuvo condicionada por el campo gubernamental, en la medida que ejercía control sobre la población, cumplía desde la formación escolar una función preponderante en la configuración del ideal social.

Planteamientos metodológicos sobre la investigación

En la investigación problematizamos sobre ¿Cuáles fueron las características de la educación rural en su origen y los obstáculos que la ruralidad le representó a la génesis de la escuela? ¿Qué lugar ocupó la ruralidad en el origen del sistema educativo en Antioquia? ¿Cuáles fueron los fundamentos políticos para la creación de la escuela rural en Antioquia? y ¿Cuáles han sido las relaciones que se han configurado entre las decisiones políticas y la emergencia de la escuela rural?

La metodología cualitativa orientó el recorrido investigativo para la obtención de la evidencia empírica; el análisis documental en perspectiva genealógica y arqueológica posibilitó comprender cuáles fueron las cuestiones que la ruralidad le planteó como desafío a la política gubernamental en la génesis del sistema educativo. Se utilizaron instrumentos como la matriz de registro y análisis documental, introduciendo categorías como la universalización, la uniformidad, así como las categorías emergentes sobre sus relaciones constitutivas. En este orden de ideas, se analizó la documentación legal y la comunicación oficial que registraba las decisiones impulsadas y los planteamientos de quienes tenían la responsabilidad directa de ejecutar los programas y acciones, observando los enunciados, los silencios o las ausencias a la luz de los datos genealógicos.

Algunos apuntes sobre el sistema educativo colombiano

En 1811 se estableció la primera constitución tras el grito de independencia de 1810. Este referente normativo conocido como Constitución de Cundinamarca, comparte elementos de la corona española y continúa con la línea de obediencia al Rey Fernando VII. Decretó entre otros aspectos, la importancia de la felicidad, la creación de escuelas y los objetos de enseñanza. Se explicita que "el cuerpo legislativo tendrá en mucha consideración y el Gobierno promoverá con el mayor esmero los establecimientos que miran a esta parte impor-

tantísima de la felicidad del Estado" (Constitución de Cundinamarca, 1811, Artículo 1).

Consecuente con lo anterior, se trazan las primeras intencionalidades políticas de la escuela, donde se empieza a plantear aspectos de la política nacional "en todos los poblados deberán establecerse escuelas de primeras letras y dibujo, dotadas competentemente de los fondos a que corresponda, con separación de los dos sexos" (Constitución de Cundinamarca, 1811, Artículo 2). Se observa la intencionalidad de universalizar la educación pública por parte del Estado, aunque más adelante, se encuentra que, si no era posible sufragar los gastos a nivel estatal, lo debían asumir los pobladores, sobre todo en zonas periféricas.

Del mismo modo, se delimitaron los propósitos de la escuela, donde se estableció que "los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la Geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitución" (Constitución de Cundinamarca, 1811, Artículo 3), estos objetos de enseñanza se reafirmaron con la Constitución de 1821 que se expidió tras la independencia de España, en 1819. A nivel normativo, la Constitución de 1821 decretó que la nación era libre y soberana, que no estaría sometida a ninguna potencia extranjera.

En el conjunto de normas que se expidieron a nivel gubernamental en 1821, se considera necesario que los ciudadanos sepan leer y escribir,[4] a la vez que se conozcan las situaciones que se planteó en la génesis de la República, con lo cual, se reafirma principios que se habían establecido en 1811, entre los que se enuncia

[4] La educación pública es la base y fundamento del gobierno representativo y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir de su independencia y libertad. (Congreso de la República, Colombia, 1821, Ley sobre establecimiento de Colegios).

que, establecido un buen sistema de educación, es preciso que la ilustración, se difunda en todas las clases, con lo cual conocerán sus respectivos deberes, promoviendo de este modo el sostenimiento de la relijion *[sic]* y de la moral pública y privada" (Congreso de la República, Colombia, 1821, Ley sobre establecimiento de Colegios).

Se enfatiza la universalización de la escuela y los respectivos propósitos de la educación. En este contexto, se continúa observando la obligatoriedad del sostenimiento de la religión, el cumplimiento de los deberes y la moral; era imprescindible saber leer y escribir, lo que constituyó uno de los manifiestos de la Constitución de 1821.[5] Se decretó que "habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran cien vecinos y de ahí arriba" (Constitución de la República. Congreso General de la República 1822, p.7). Esta misma Ley sobre establecimiento de escuela de primeras letras, deja claro que los colegios o casa de educación se autorizan y sostienen así sea con recursos de los pobladores,[6] en este sentido, los habitantes entran a sufragar gastos que el Estado no puede subsidiar en la constitución de las escuelas.[7]

---

[5] Sin saber leer y escribir los ciudadanos, no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud. (Constitución de la República. 1822. pp. 7- 267).

[6] En todas las ciudades y villas en que no alcanzaren los propios, y en las parroquias en donde no haya alguna fundación especial para la dotación de la escuela de primeras letras, la pagaran los vecinos. (Congreso de la República, 1821. Ley sobre el establecimiento de Colegios o casa de la educación, Artículo 4).

[7] Las siguientes constituciones políticas que se expiden en los años 1830, 1832 y 1863, previas a la constitución de 1886 que rigió en el país hasta 1991, refieren la importancia de la educación asociada a los derechos de los ciudadanos, "para gozar de los derechos de los ciudadanos se necesita: 1° ser colombiano; 2° ser casado o mayor de veintiún años; 3° saber leer y escribir, pero esta condición no será obligatoria hasta

Es hasta el año de 1870, cuando se decretó en términos legislativos y en el marco del sistema educativo, la creación de las escuelas rurales. Se observó una urgencia por definir contenidos que llegarán a todos por igual, bajo preceptos como la universalización y la homogeneización que caracterizaron el sistema educativo en la naciente República. Se delimitó a nivel educativo los contenidos que todos debían aprender independiente de la zona, donde era fundamental la lectura, la escritura, los elementos de geometría, la doctrina cristiana, los derechos y obligaciones de acuerdo a la constitución.

Constitución de la escuela rural en el siglo XIX

Medio siglo después de la configuración de la República, cuando transcurría el año de 1870 –en el marco de un gobierno liberal– se expidió el Decreto orgánico de instrucción pública que entró a delimitar la enseñanza, la inspección y la administración, a la vez que, precisó asuntos como las funciones, la inversión estatal y la constitución de la escuela rural. La inversión de recursos para la configuración de las escuelas se estableció desde una fragmentación de responsabilidades entre la nación, los estados –departamentos– y los distritos –ciudades, municipios–. En este orden de ideas, la nación o gobierno central se ocupó de las escuelas normales con las sedes anexas y de la escuela central de institutores, el establecimiento de bibliotecas populares, la inspección y los gastos de administración de la dirección de instrucción pública. Así como todo lo relacionado con textos escolares y material para la enseñanza en las diferentes escuelas.

A nivel de los Estados, se decretó que éstos asumían el sostenimiento de las escuelas rurales que se crearán en los caseríos apartados de los distritos. Además, debían responder por los gastos de los consejos de instrucción pública, la inspección departamental y los auxilios

el año de 1840" (Constitución Política de 1830, Artículo 14). También, a las posibilidades gubernamentales de generar desarrollo en los territorios, por tanto, la escuela pública configura un habilitante de ciudadanía y civilización.

a los distritos que no tuviesen recursos para financiar las responsabilidades educativas. Entre tanto, a los distritos les correspondió la construcción, mantenimiento y dotación de mobiliario para las escuelas; la inspección local, el pago de funcionarios de las escuelas primarias, así como los vestidos a los niños de escasos recursos para que asistieran a las escuelas (Decreto Orgánico de instrucción pública, 1870). Igualmente, se impuso obligación a los habitantes de cada distrito para que sostuvieran las escuelas primarias, así como el reconocimiento de características rurales para la creación de escuelas.

> Tal como se verá más adelante, lo planteado en la norma no se ejecutó del mismo modo; en su momento se decretó: La localidad de la circunscripción municipal en que hayan de fijarse esas escuelas, las costumbres de los habitantes, sus ocupaciones habituales, su comercio, la distancia de unas habitaciones a otras, i *[sic]* hasta las épocas fijas de lluvia i *[sic]* de sequedad, son cosas que deben tenerse en cuenta i *[sic]* tratar de conciliar en lo posible al dictar medidas para la enseñanza en el campo (Dirección general de Instrucción Pública 1871, publicado en el periódico de Instrucción Pública *La Normal*, marzo 16 de 1872).

Del mismo modo, el Decreto orgánico de Instrucción Pública (1870) estableció la directriz a nivel legislativo sobre la creación de escuelas rurales en términos de distancia de la zona urbana y cantidad de población en edad escolar. Se planteó que en los caseríos donde concurrieran más de 20 niños y estuvieran a una distancia de tres kilómetros de la zona urbana se estableciera la escuela rural que podía ser permanente, periódica o ambulante, esto dependía de las necesidades, los recursos o las circunstancias de los locales.

Las nacientes escuelas rurales tenían el encargo de desarrollar los puntos más relevantes del programa de las escuelas primarias elementales. Sin embargo, la misma norma señaló que donde no fuera posible crear escuelas rurales, los directores de instrucción pública estaban facultados para implementar cualquier otro sistema que posibilitara la

instrucción pública en todos los caseríos y lugares apartados (Decreto orgánico de Instrucción Pública, 1870, Artículo 259); igualmente, se estableció el método de alternancia en la escuela para que un día asistan los niños y otro las niñas, dependiendo de las necesidades:

> El establecimiento de escuelas rurales en un punto de mui *[sic]* notable importancia para la jeneracion *[sic]* de la Instrucción pública; i *[sic]* para proveer a esa necesidad, el artículo 254 del decreto ordena que "en los caseríos que disten más de tres kilómetros de la cabecera del distrito se establezca una escuela rural"; i *[sic]* previendo cualesquiera*[sic]* obstáculos que pudiesen presentarse, dispuesto el Poder Ejecutivo en el artículo 255- que cuando no sea posible el establecimiento de estas escuelas, los Directores de la Instrucción pública están facultados para emplear otro cualquiera sistema que tienda a producir idénticos resultados (Dirección general de Instrucción pública 1871, publicada en periódico oficial de instrucción publicada, La Escuela Normal, 1872).

En este contexto, se lee una intencionalidad de caracterizar y atender la zona rural, pero es necesario precisar que el proceso de expansión de la educación en el territorio fue muy lento, entre la falta de recursos y la prevalencia por la escuela urbana se fue ahondando una enorme distancia que configuró la escuela rural. Sumado a lo anterior, las diferencias se empiezan a establecer a partir de la corresponsabilidad entre el gobierno central, los departamentos y los municipios; lo que es recurrente en la legislación sobre las escuelas durante el siglo XIX:

> Son de cargo del Tesoro del estado todos los gastos necesarios para el sostenimiento de estas escuelas, con *escepción [sic]*de los de local i*[sic]* mobiliario que corresponde a los distritos capitales de los departamentos, i*[sic]* en el presupuesto de cada año se incluirá la partida que se estime necesaria, la cual deberá alcanzar cuando menos a cubrir los sueldos de los directores (Ley X, 1877, Constituyente del Estado Soberano de Antioquia, Artículo 2).

Las escuelas rurales, son nombradas en los avances de instrucción pública del Estado de Antioquia,[8] donde el primer vicepresidente le presenta informe a la Asamblea Legislativa: "Hoi *[sic]* funcionan en el Estado entre elementales i*[sic]* rurales, doscientas cuarenta i*[sic]* siete, a las que asisten siete mil trescientos treinta i*[sic]* dos niños" (Estados Unidos de Colombia- Estado Soberano de Antioquia, Rejistro *[sic]* oficial. Órgano del Gobierno, 1880, número 452).

Así mismo, se observa que la instrucción pública desde los mandatos gubernamentales, procuraba estar al margen de los procesos de orden público que se vivían en la época.[9] Es importante resaltar que en este año se crea la escuela de oficios domésticos para las niñas,[10] la directora de la Escuela Normal de Niñas se ofrece para trabajar sin recibir remuneración y además sin necesidad de que le asignen un local; por tanto, el Estado decretó su apertura.

Aspectos como estos caracterizan la "creación de escuelas" que en gran parte el Estado se limitó a decretar su funcionamiento, solo disponiendo de los útiles o programas que incluían los contenidos reglamentarios a enseñar, pero sin contemplar los espacios físicos y todo lo relacionado con su funcionamiento. Del mismo modo, con posterio-

---

[8] La marcha de la instrucción pública es plenamente satisfactoria en la mayor parte de los distritos, i*[sic]* he aumentado, como lo veréis en el informe especial el número de escuelas (Estados Unidos de Colombia- Estado Soberano de Antioquia, Rejistro *[sic]* oficial. Órgano del Gobierno, 1880, número 452).

[9] La situación de guerra que atraviesa hoi*[sic]* el Estado, no afectará en manera alguna la marcha del colegio central de la Universidad, ni la de los establecimientos de Instrucción pública i privada. Las autoridades políticas i administrativas prestarán en consecuencia, las garantías necesarias al Señor rector de la Universidad y a las Directoras de las Escuelas, impidiendo, la ocupación de los respectivos locales por fuerzas militares (Decreto 316 de 1881, Estado Soberano de Antioquia)

[10] Que la señora directora de la Escuela normal de niñas de esta ciudad, ha ofrecido encargarse de la Dirección de tal escuela, sin exigir remuneración alguna, y sin que haya que darle otro local que el mismo que ella tiene a su cargo, con tal que se le proporcione los útiles y enseres necesarios, ofrecimiento que el encargado del Poder Ejecutivo, acepta gustoso (Decreto 428 de 1881, Estado Soberano de Antioquia)

ridad a la guerra de 1877[11] se crearon varias escuelas rurales, tal como se registra en los Decretos 354 del 29 de enero de 1881, 435 de 10 de mayo de 1881, 439 de 14 de mayo de 1881, donde se referencian que cumplen lo establecido en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública sobre creación de escuelas rurales; éste estableció los criterios de distancia del distrito y cantidad de estudiantes, mas no la obligatoriedad de asumir la construcción de escuelas, por tanto, no es requisito que el Estado asuma estas inversiones, solo se hace si el presupuesto de los distritos lo permiten y si las consideraciones de los gobernantes a bien lo tienen.

Lo anterior, se ejemplifica en la Circular número 6 de 1882[12] del Estado Soberano de Antioquia, donde el Inspector Departamental de enseñanza del suroeste, le indica al señor Curador de enseñanza del Distrito, que en cumplimento del mencionado Decreto Orgánico, indague sobre las condiciones para abrir escuelas rurales, teniendo en cuenta:

1. Que los caseríos disten más de tres kilómetros de la cabecera de este distrito, cuenten por lo menos con veinte niños que puedan concurrir a la escuela.
2. Si el Tesoro del Distrito puede disponer de los recursos pecuniarios necesarios para cumplir lo prevenido en el artículo 264 del Código citado, y para proveer de mobiliario las escuelas que se creen.
3. Si, no poseyendo el distrito un local cómodo y adecuado, puede conseguirse uno en arriendo que reúna estas condiciones,

[11] La guerra de 1876-77 o guerra de las escuelas, los curas y las señoras (España, 2013).

[12] Usted para cumplir mejor lo que ésta se le previene debe convocar a reunión a los vecinos de cada caserío, a quienes dará a conocer la presente circular y el objeto que con ella se propone esta inspección. Hará formar a demás el censo de los niños que puedan matricularse (Circular 06, Inspección Departamental de Enseñanza del Suroeste- Jericó, Estado Soberano de Antioquia, Estado Unidos de Colombia, 1882).

mientras se da cumplimiento a lo prevenido en la disposición últimamente citada.

4. Si para evitar erogaciones cruentas al Distrito, puede convenirse con los vecinos del caserío en donde deba establecerse la escuela, que construyan voluntariamente, y a su costa los respectivos edificios (Circular 06, Inspección Departamental de Enseñanza del Suroeste- Jericó, Estado Soberano de Antioquia, Estados Unidos de Colombia, 1882).

Se observa la improvisación con la que las escuelas se van instalando en el territorio rural, zonas que en muchos casos están apartadas de los distritos y que para la época se está trabajando a la par con la apertura de caminos para la comunicación y exportación de productos o producción minera. Las escuelas rurales, independiente de las distancias, surgieron en la precariedad, lo que alcanzaba y lo que iba siendo posible o pensable para una época, llegando al punto de que el gobierno del Estado Soberano de Antioquia, ejerciera presión sobre los distritos para buscar alternativas a las problemáticas que se presentaban.[13]

Los informes de las visitas de las escuelas públicas en 1884, en el Estado Soberano de Antioquia, dan cuenta de las carencias de la infraestructura y del compromiso de la comunidad para adecuar y poner locales al servicio de la escuela por tiempo indeterminado, de no cumplirse se veían expuestos a multas, porque tal como muestran las fuentes, los visitadores instaban a las autoridades competentes a sancionar y obligar a la comunidad a dar cumplimiento.[14]

---

[13] Que proveen esas cuatro escuelas de locales adecuados y de mobiliario suficiente, para atender debidamente a la enseñanza. Se conviene la clausura temporal de las escuelas rurales del caserío de Hoyo Rico, perteneciente al distrito de Santa Rosa, hasta tanto la corporación municipal de allá las provee de locales adecuados y de mobiliario suficiente, como es de su deber y para lo cual se señala el término de dos meses (Gobierno del Estado, relación de resoluciones sobre instrucción pública, dictadas por la dirección general del ramo, 1882. Rejistro *[sic]* Oficial, órgano del Gobierno).

[14] Es lastimoso la carencia del local, que por estrecho no puede contener el cre-

También, los informes de los visitadores a las escuelas dan cuenta de las limitaciones en relación a los materiales para la enseñanza[15]: "los útiles se hallan en regular estado aunque muy escasos, no existe una sola tiza, los muebles se encuentran en regular estado" (Distrito de Concordia, escuela elemental de señoritas, 1884, p. 4836); "tropieza el Establecimiento con la dificultad de no tener útiles de ninguna clase, salvo fragmentos de libros" (Distrito de Concordia, escuela de varones, 1884, p. 4836); "no se ha introducido mejora ninguna en el mobiliario, ni se ha conseguido auxilio de útiles y que por consiguiente la escuela carece de textos y de otros útiles indispensables" (Distrito de Fredonia, escuela elemental de niñas del distrito, 1884, p. 4836).

Las fuentes muestran una recurrencia en el reclamo por falta de materiales, como lo indica el siguiente ejemplo: "el señor director manifestó que en el Establecimiento faltan algunos útiles, como son: pizarras, tiza y los gastos de escritorio" (Distrito de Amagá, Escuela Elemental de Varones, 1884, p. 4837); "manifestó la señorita directora que no tienen absolutamente nada de tiza, y que respecto al local, que está muy desaseado el caño y que hay un mal paso cerca a la entrada al local" (Distrito de Amagá, escuela Superior de señoritas, 1884, p. 4837). "El local de la escuela que es propio del Distrito no reúne por completo las condiciones higiénicas que son necesarias" (Distrito de Heliconia, escuela de niñas, 1884, p. 4838).

---

cidísimo personal. Los padres de familia, contrajeron con la Dirección general de Instrucción pública del Estado, un compromiso solemne por el cual se comprometieron a dar el uso de dos locales capaces para ambas escuelas, por un tiempo determinado[...]. Ojalá el señor perfecto, pudiera recabar una medida fuerte, para obligar a los firmantes del documento a que cumplieran lo prometido (Estado Soberano de Antioquia, Rejistro *[sic]* Oficial, órgano del Gobierno, Actas de visitas a las escuelas públicas, 1884 No 1268, p. 48).

[15] Copia de las actas de las visitas practicadas en las escuelas públicas de los distritos de Concordia, Fredonia, Amagá y Heliconia en los meses de diciembre de 1883 y enero de 1884, publicado en el Rejistro *[sic]* Oficial, órgano del Gobierno, del Estado Soberano de Antioquia. Medellín, miércoles 2 de abril de 1884, número 1268.

En relación a la ruralidad, en los informes sólo se hace referencia para indicar que "la escuela rural de Varones de Armenia, está también clausurada por falta de Director" (Estado Soberano de Antioquia, Registro Oficial, órgano del Gobierno, Actas de visitas a las escuelas públicas, 188, N° 1268, p. 4838), por tanto, si las escuelas en general carecían de mobiliario o materiales, las escuelas rurales estaban a la deriva.

Igualmente, es de anotar que, a nivel de la región de Antioquia, tras los procesos independentistas y su posterior devenir en el campo de la configuración gubernamental, la política tenía sus fuerzas puestas en la lucha por el control de los cargos públicos, el manejo de la administración pública y la incidencia en el desarrollo económico, social, en la vida comercial y minera. Esta disputa por la administración de lo público procuraba reducir los impuestos al oro y aquellos directos a los propietarios, realizar la apertura de caminos, el favorecimiento de la colonización, la educación primaria y técnica. Se privilegiaba la valoración por el orden, la protección a la propiedad privada y la defensa de la vida, pero veían con desconfianza las reformas sociales o la participación y movilización de grupos populares o de mestizos y pardos, a los que usualmente se referían como la "plebe" (Melo, 1988).

En el año de 1886, se expide una nueva Constitución, la cual rige al país por más de un siglo, en la que se reorganiza política y administrativamente la nación, da lugar a la fundación de los departamentos, asunto que se reafirma en la Constitución del año 1991, estos están integrados por una ciudad capital, varios municipios y éstos a su vez reúnen diferentes corregimientos y veredas[16], considerándose así hasta el presente.

La Constitución de 1886 estableció que "la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeada con fondos públicos será gratuita y no

[16] Parte de la división territorial en el área rural, asunto de carácter administrativo. También se habla de ruralidad dispersa, cuando la zona habitada está constituida por viviendas lejanas entre sí (DANE, 2018).

obligatoria" (Artículo 41, p. 216), asimismo, se decretó a nivel administrativo que "los departamentos para el servicio administrativo, se dividirán en provincias y éstas en distritos municipales" (Artículo 182, p. 250); reafirmó el estatus de ciudadano reflejado en la capacidad de elección, al plantear que quienes "sepan leer o escribir o tengan una renta anual de quinientos pesos, o propiedad inmueble de mil quinientos, votaran para electores y elegirán directamente representantes" (Constitución Política, Artículo 173, 1886, p. 249).

Con la expedición de esta Constitución y su posterior devenir, se estableció un conjunto de normativas que fueron organizando la escuela pública, pero se observa ausencia de las fundamentaciones propias de la escuela rural. Las directrices se aplican de forma general a la educación básica, como se observa en la ley 01 de 1888 en la cual se determina que la inspección "tiene por objeto hacer eficaces las disposiciones de las leyes, decretos, ordenanzas, providencias y demás resoluciones que se dicten por el Congreso, el Gobierno y las Asambleas departamentales, para la organización, dirección y fomento de la Instrucción Pública" (Ley 001, 1888, Artículo 2).

Consecuentemente con lo anterior, la Ley 089 del 7 de noviembre de 1888, estableció aspectos sobre la responsabilidad del gobierno en aspectos como lo público, la uniformidad y la inspección, "la Instrucción primaria que se dé en las Escuelas costeadas con fondos públicos, sean nacionales, departamentales o municipales, será organizada, dirigida o inspeccionada por el Gobierno, quien dictará los Reglamentos necesarios para uniformar en toda la Nación dicho Ramo" **(**Ley 089 de 1888, Artículo 17), lo mismo que el nombramiento en las direcciones de la escuelas primarias).[17]

[17] El nombramiento de los directores y subdirectores de las escuelas primarias corresponde al respectivo Gobernador del departamento, ¡debiendo hacerlo de entre la terna que para cada caso le presentará el Inspector General de Instrucción pública; y cuando este empleado falte, desempeñe sus funciones el Secretario General o el de Gobierno, la terna la formará el Inspector provincial (Artículo 21, Ley 089 de 1888).

En este contexto analítico de los fundamentos políticos en la constitución de la escuela, en 1888, el gobierno estaba facultado para subvencionar colegios públicos o privados y éstos a su vez, obligados a educar gratuitamente el número de estudiantes que el gobierno designara (Congreso de la República, Ley 092, 1888). Por su parte, la reglamentación de la Ley 089 de 1892, los Decretos 0349 de 1892 y 0429 de 1893**,** explicita que el gobierno debía implementar las planeaciones uniformes en toda la nación y dejaba la administración de las escuelas rurales a cargo de los Departamentos[18]. En este sentido, la homogeneización de la escuela quedaba reducida solo a los planes educativos e incluso a los puntos más importantes de éstos, en la medida en que proclamaba que la escuela rural estaba supeditada a los recursos y circunstancias locales (Decreto 0429 de 1893).

La escuela rural en el siglo XX

El siglo XX colombiano se inició con la Guerra de los Mil Días (1889-1902), originada por las tensiones entre los partidos políticos liberales y conservadores, que se disputaban el poder gubernamental. Posteriormente a esta cruzada violenta, se aprobó la Ley 039 de 1903, que estableció nuevas conceptualizaciones sobre la instrucción pública. En especial, aparece enunciada la escuela rural, concepto bastante ausente en las normas anteriores, puesto que, como se vio en las referencias del siglo XIX, solo aparece en la legislación, a partir de los años 70.

La Ley 039 de 1903 decretó la "obligación de los gobiernos departamentales de difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción

[18] La Instrucción Primaria que se da en las Escuelas Públicas de los Distritos en las Escuelas rurales, es de cargo de las administraciones departamentales para su dirección inmediata, y para su fomento por medio de las Ordenanzas que expiden las Asambleas y con los recursos que ellas voten con arreglo al artículo 185 de la Constitución y al artículo 3.o de la Ley 89 de 1892, sobre Instrucción Pública (Artículo 2, Decreto 0349 de 1892).

Primaria, reglamentándola de modo que, en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales" (Artículo 6). Expresa que la Instrucción Pública se divide en primaria, secundaria, industrial y profesional, a su vez, plantea que se enseñe "las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para la agricultura, la industria fabril y el comercio" (Ley 039, 1903, Artículo 2). La obligatoriedad escolar se vio reforzada también con la posibilidad del ejercicio ciudadano, ya que la Constitución de 1886 estableció que saber leer y escribir era condición para participar de las elecciones.

Entre tanto, la mencionada Ley 039 asignó a los municipios la obligación de "suministrar local y mobiliario para el funcionamiento de las Escuelas urbanas y rurales. Los Concejos municipales apropiarán las sumas necesarias para ello" (Ley 039 de 1903, Artículo 9), del mismo modo, explicita las responsabilidades que asume la nación en relación a los textos escolares y a los procesos de evangelización e instrucción.[19] Se diversificaron las responsabilidades entre los municipios, los departamentos y la nación; lo cual, generó tensión en la constitución de las escuelas, puesto que, los municipios que tenían menos recursos no lograron dar respuesta a las necesidades de las comunidades, especialmente, las zonas rurales o periféricas, tal como veremos más adelante.

Los alcances de la Ley 039 también permearon la formación de maestros en las escuelas normales en referencia a desarrollar desde el plan de estudio "los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio que deban ser transmitidos a los niños, y

---

[19] Serán de cargo del Tesoro Nacional los gastos de la Instrucción Primaria de los territorios nacionales y los de catequización de indígenas, lo mismo que la provisión de textos de enseñanza, útiles de escritorio, etc., para las Escuelas Normales y Primarias. El Gobierno tomará especial interés, de acuerdo con los respectivos Jefes de misiones, en atender a la evangelización e instrucción de las tribus salvajes (Artículo 10, Ley 039 de 1903).

que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos" (Ley 039 de 1903, Artículo 15). Esto era vinculante con las directrices expedidas en la Ley 38 de 1914, que promovía la participación de agrónomos extranjeros para fundar un Instituto Agrícola Nacional y las Escuelas Prácticas Departamentales de Agricultura. Asimismo, la Ley 31 de 1917, sobre enseñanza técnica industrial, donde se estableció los auxilios económicos para las escuelas relacionadas con la agricultura.[20]

En este orden de ideas, la Ley 23 de 1929, explicitó la intencionalidad gubernamental en la formación de maestros para la ruralidad, así como el acondicionamiento de campos de demostración agrícola, incentivando a los departamentos a promover su creación.[21] "En el pénsum de las Escuelas Normales de uno y otro sexo figurará la enseñanza de la agricultura. Todas las Escuelas Normales serán provistas de campos de demostración agrícola" (Ley 23 de 1929, Artículo 9), observando una intencionalidad en las políticas educativas desde la formación de maestros en asuntos relacionados con la ruralidad.

Otro de los aspectos que influyó en el plan de estudio en la ruralidad que tuvo sus inicios en el nivel primario, fue la denominada campaña sobre la cultura aldeana rural,[22] promovida por el Ministerio

---

[20] Auxiliase por una sola vez, con la suma de cuatro mil pesos ($4.000) la Escuela de Agricultura Tropical y Veterinaria del Departamento de Antioquia, y con la de dos mil pesos ($2.000) la Escuela Salesiana de Agricultura y Zootecnia de la capital del Departamento del Tolima, sumas que se aplicarán a la adquisición del Laboratorio de Química y Gabinete de Física, en dichas Escuelas" (Artículo 8, Ley 31 de 1917).

[21] La nación contribuye con la suma de $ 5.000, que se incluirán en los Presupuestos anuales, con destino al fomento de las Escuelas de Vacaciones o de cursos abreviados para la formación de maestros rurales o de las instituciones semejantes que funden los Departamentos para el mejoramiento intelectual del gremio docente. Cada Departamento que establezca alguno de aquellos centros tiene derecho a dicha subvención (Ley 23 de 1929, Artículo 5).

[22] Integrada por a) Un Perito en Urbanismo; b) Un Perito en Salubridad Pública;

de Educación Nacional. Ésta se dio con la implementación de "los elementos educativos modernos de la radiodifusión, el cinematógrafo, las bibliotecas, la designación de médicos, odontólogos y abogados, y la constitución, dotación y orientación técnica de una Comisión de Cultura Aldeana y Rural" (Ley 12 de 1934, Artículo 2). Este programa que se enfocó en la ruralidad, tuvo entre sus objetivos la promoción de la lectura y la difusión de ideas políticas, los "textos que formaban las colecciones de las bibliotecas aldeanas muestra la importancia que asumieron los libros y las bibliotecas como vehículos transmisores de las ideas que reforzaban este proyecto político liberal" (Muñoz, 2011, p. 17).

De este modo, a través de la campaña de Cultura Aldeana y Rural se promovieron actividades relacionadas con la promoción de la lectura, las artes, la cultura, las bibliotecas, los asuntos pedagógicos y de intervención en salud. Antioquia fue uno de los departamentos que, de forma mayoritaria, difundió el proyecto. En este contexto, es importante precisar que, en la década de 1930 se rompe la hegemonía conservadora que venía gobernando desde fines del siglo XIX. El nuevo gobierno de corte liberal interviene sobre la ruralidad, legislando y desarrollando campañas que promovieron el fortalecimiento de los procesos educativos y las dimensiones culturales. Igualmente, en este período, se propició la dotación y ampliación de las escuelas normales rurales, así como las modificaciones en las asignaturas.[23]

Del mismo modo, con la Ley 32 de 1936, sobre la igualdad de condiciones en el acceso al sistema educativo, se estableció que "nin-

c) Un Perito en Agronomía; d) Un Perito en Pedagogía; e) Un Relator Literario, Perito en Sociología (Ley 12 de 1934, Artículo 2).

[23] Para establecer Normales de maestras rurales donde lo estime más conveniente, y para dotarlas y organizarlas administrativa y técnicamente. El personal y las asignaciones de estos institutos, se fijarán de acuerdo con el plan que hoy rige las existentes. El Gobierno dentro del personal y las asignaciones de que habla este numeral, podrá cambiar, en casos necesarios, las funciones y denominaciones de las asignaturas (Artículo 3, Ley 12 de 1934).

gún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional, podrá negarse a admitir alumnos por motivos de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas (Artículo 1). Además, agregó que "la violación de esta disposición por parte de docentes y directores era causal de destitución y pérdida del derecho a enseñar en establecimientos oficiales" (Artículo 2). La explicitación de esto da cuenta de que se trataba de una situación frecuente. La diferenciación se continuó dando en relación a lo que enseñaba el programa escolar, dado que, en la ruralidad y de forma explícita en las escuelas alternadas, el programa académico era más limitado en contenidos y tiempos de clase, tal como se referencia más adelante.

Por su parte, la ley 257 de 1938, estableció la cooperación entre la nación, los departamentos y municipios para la fundación de grandes internados de educación campesina. Si bien, con las primeras Constituciones de 1811 y 1821 se habían trazado las directrices sobre la educación, no fue hasta principios del siglo XX, que se definieron parámetros para la ruralidad, en relación a la enseñanza, la inspección y la administración[24] de las escuelas y la fundación de internados para campesinos. Para ello, se distribuyen responsabilidades[25] entre la nación, los departamentos y los municipios "de modo preferente, el gobierno atenderá a la educación primaria y gratuita en los campos, mediante la fundación de grandes internados de educación campesina

---

[24] Se divide la Instrucción pública en tres grandes ramas, a saber: la Enseñanza, la Inspección, i la Administración, cada una de las cuales es asunto de un título aparte, i las tres están tan íntimamente encadenadas, que se complementan unas a otras, i unas a otras se hacen eficaces (Estados Unidos de Colombia, La Escuela Normal: periódico oficial de instrucción pública. Bogotá, marzo 16 de 1872).

[25] La nación cooperará con el 40 por 100 de los gastos que ocasione la construcción y sostenimiento de los internados a que se refiere el artículo anterior, siempre que los departamentos y municipios sufraguen el 60 por 100 restantes. Pero puede una sola de estas entidades hacer el aporte completo Facultase al Gobierno para contratar con los departamentos o municipios la construcción de los edificios correspondientes (Ley 257 de 1938, Artículo 3).

(Ley 257 de 1938, Artículo 1). Así como la creación de las escuelas primarias industriales.[26]

A pesar de los más de cincuenta años transcurridos, en el año de 1936, las escuelas rurales de Antioquia registraban un déficit del 50%[27] en acceso y cobertura con "100.000 niños sin escuela, lo que indica los faltantes en maestros y escuelas" (Dirección de Instrucción pública, 1936, p.5). La fragmentación de responsabilidades entre la nación, los departamentos y los municipios también influyó en la universalización de la escuela pública. Los municipios quedaron a cargo de la construcción de escuelas y enfrentaron problemas económicos y tensiones políticas para su puesta en marcha: "algunos municipios son muy pobres para sostener un equipo escolar aceptable, y otros que pueden no se interesan sino por las obras de beneficios inmediatos" (Dirección de instrucción pública, 1936, p.5). Eso hizo que el desarrollo de la escuela rural fuera quedando relegado, aunque se intentaba imponer obligaciones a las comunidades para que adecuaran los locales.

Hubo otros factores que también afectaron la educación y que el secretario de educación de Antioquia en 1936, denominó problemas capitales: asistencia a la escuela primaria,[28] higiene escolar infantil,

---

[26] Para la construcción de edificios destinados a escuelas primarias e industriales, la nación contribuirá con el cincuenta por ciento (50%) de su costo, siempre que los Municipios en los cuales se construyan aporten los terrenos apropiados para tal fin, y, además, el cincuenta por ciento (50%) restante del valor de las edificaciones (Artículo 1, Ley 69 de 1939).

[27] De los 200.000 niños del departamento hay 100.000 sin escuela, lo cual se traduce en un déficit de 2.000 maestros y un número semejante de escuelas. Solamente en la ciudad de Medellín pasan de 4.000 los que no alcanzan matricula y es sabido que a las pocas horas de abrirse se colma la capacidad de los locales. (Dirección de Instrucción pública, 1936, p.5.)

[28] La alimentación y la dispersión de las poblaciones en los territorios, fueron los dos grandes desafíos que la ruralidad le planteó al sistema educativo, generando una ruptura a sus principios homogenizantes, con los cuales pretendía llegar a todos (Hernández, 2021, p. 201)

dificultades en las escuelas rurales (incluidas las rurales alternadas) escuela activa, donde los niños asistían a unas jornadas y las niñas a otra, maestras sin titulación,[29] la falta de urbanidad,[30] la sopa escolar,[31] las granjas escolares con las cuales se fue dando inicio al servicio de restaurante en las escuelas rurales. Como parte de ese diagnóstico se observaba a la escuela rural en condición de precariedad y desigualdad: la preparación pedagógica del profesorado era escasa; en el sector rural cerca del 90% de los profesores no tenía formación adecuada y en el sector urbano 50% no era egresado de las escuelas normales y tenía un nivel educativo mínimo.

Desde su génesis, el sistema educativo avaló lo que sería tolerable para ruralidad, por ejemplo, en términos de formación el 75% de los docentes a nivel general, no poseían títulos oficiales, pero esto solo era cuestionable si tenía incidencia en la zona urbana "una consideración puede atenuar esta cifra escandalosa: la mitad de las escuelas son rurales y para éstas se toleran maestras con una pequeña preparación de secundaria; limitándose a las urbanas, el porcentaje se reduce a un 55% sin grado" (Dirección de instrucción pública, 1936, p.7).

Sumado a lo anterior, otros asuntos como la falta de recursos, la infraestructura, la higiene, entre otros, fueron comunes en la escuela rural. Sin embargo, el estado de la ruralidad no constituía una prioridad porque se habían normalizado sus austeras condiciones:

---

[29] La mayoría de los maestros rurales no tenían formación pedagógica, nunca habían pasado por una escuela normal, asunto que se naturalizó en la génesis de la escuela porque la misma norma habilitó la opción para que en la ruralidad se pudiera enseñar sin ningún título oficial (Hernández, 2021).

[30] Había una exigencia para que los esfuerzos educativos estuvieran concentrados en la formación de hábitos de vida como higiene, cuidado del hogar, alimentación y cuidado de la salud (Hernández, 2021).

[31] Con la sopa rural de cooperativas podría permanecer el educando todo el día en la escuela y alternarse los niños y niñas, con lo cual pueden aprovechar además las veces en que no les corresponda escuela para el cultivo de una huerta de raciones con destino a la cooperativa (Dirección de Instrucción pública, 1936, p. 11)

La síntesis de las observaciones hechas por los visitadores de higiene escolar: la uncinariasis, el paludismo, las afecciones glandulares, enfermedades de los sentidos, caries dentales, parásitos, etc., son endemias que minan y consumen la vitalidad de nuestra raza en magnitud tal que se ha llegado a sugerir un abandono parcial de la misión pedagógica para concentrar esfuerzos y dinero en la higiene infantil (Dirección de instrucción pública, 1936, p. 8).

Las condiciones adversas de la pobreza extrema incidían en la alimentación de los estudiantes, "la quinta parte de los niños de nuestras escuelas van a recibir sus lecciones sin desayunar y cuantos más, no podrán hacer sino una escasa comida en el día" (Dirección de instrucción pública, 1936, p.9). La diversidad de la geografía rural, las distancias entre las viviendas dispersas y la escuela, fueron otros de los grandes desafíos que la ruralidad le planteó al sistema educativo:

> Actualmente van los niños por la mañana y las niñas por la tarde en recorridos que se cuentan hasta en leguas diariamente, más con la sopa rural de cooperativas podría permanecer el educando todo el día en la escuela y alternarse los niños y niñas, con lo cual pueden aprovechar además las veces en que no les corresponda escuela para el cultivo de una huerta de raciones con destino a la cooperativa (Dirección de instrucción pública, 1936, p.11).

Un sistema que, desde sus concepciones éticas y políticas venía prediseñado para que tomara las diversas formas de la ruralidad, en términos de que fuera funcional más por el compromiso comunitario que por la inversión estatal.

Relaciones biopolíticas, económicas y pedagógicas

La reseña que hemos presentado, derivada de la investigación sobre la emergencia de la escuela rural en Antioquia permitió avizorar las relaciones que se fueron tejiendo entre las decisiones político administrativas y las características de la ruralidad, llevando a un primer plano

de relevancia investigativa los aspectos biopolíticos,[32] pedagógicos y económicos. Observar estas relaciones es una cuestión muy potente para analizar la génesis de la escuela rural, su naturaleza y expansión en el territorio. El objeto de esta investigación ha sido el despliegue de la escuela rural, sus fundamentos y características, enunciando las relaciones que se habían configurado entre las decisiones político-educativas y la emergencia de la escuela rural antioqueña en el marco del sistema educativo, en un período comprendido entre 1870 y 1940.

De forma histórica, se viene a verificar que las deudas con la ruralidad obedecen en parte a la forma como se configuró esa modalidad del sistema educativo. Nos referimos a que la falta de recursos estatales para la educación rural desencadenó que flexibilizaran las formas de hacer escuela, hasta el punto en que una escuela bien podía ser la sala de una casa, una choza, una caseta, entre otros espacios que se improvisaban y que estaban intrínsecamente relacionados con las necesidades y limitaciones del contexto.

En este orden de ideas, surgieron las escuelas alternadas, es decir, frente a las limitaciones de espacio que se tenían, se alternaba la asistencia de niños y niñas en distintos días/horarios para desarrollar un limitado plan curricular.

Tabla 1. Escuelas rurales: Alternadas y de un solo sexo

	Escuelas Alternadas	Escuelas de un solo Sexo	Observaciones
Horario	De 7:00 a 10:00 am para los niños y de 12:00 a 3:00 pm para las niñas.	De 7:00 a 9:00am y 11:00 a 3:00pm con derecho a media hora de recreo.	En casos excepcionales se hacía la alternancia por días, a consideración del inspector.
Materias de enseñanza	Lectura, Escritura, Religión y Aritmética. Las niñas, además, recibían costura que la alternaban con aritmética.	Lectura, Escritura, Religión, Aritmética, urbanidad y geografía.	Las clases eran diarias. En las Alternadas duraba 45 minutos cada lección y en las de un solo sexo, una hora.

Fuente: Hernández, 2021. p.158.

[32] Tuvo un trasfondo en el capitalismo del siglo XVIII y XIX, en lo que Foucault (1977) denominó la medicalización. Esta fue conceptualizada para explicar los procesos biológicos y con ello el control de la población, no simplemente como una forma de operar por la conciencia o la ideología, sino como un control sobre lo corporal (Hernández, 2021, p. 193)

Tabla 2. Plan de estudio en las escuelas rurales.

	Primer año	Segundo año	Tercer año
Pensum Académico	Religión: Oraciones de la iglesia católica	Religión: repaso del año anterior y Doctrina del Padre Astete (Catecismo)	Religión: 3 y 4 parte del catecismo del Padre Astete. Doctrina Cristiana.
	Lectura y escritura: Combinaciones de vocales y consonantes.	Escritura: el trazo de las palabras. Lectura: Teniendo en cuenta signos de puntuación.	Lectura: mecánica e ideológica. Escritura: palabras y frases.
	Aritmética: Números hasta el 50	Aritmética: Número hasta el 1.000, tablas de multiplicar, problemas varios.	Aritmética: operaciones fundamentales.
	Urbanidad: Deberes morales y sociales del individuo.	Geografía: orientaciones sobre la provincia, distrito, departamento y país.	Geografía: provincia, departamento y nociones sobre las divisiones de tierra y agua en el mundo.

Fuente: Hernández, 2021. p.159.

En este sentido, se fue produciendo normativa sobre los objetos de enseñanza, el cual se estructuró desde la perspectiva gubernamental, definiendo el plan de enseñanza para toda la población escolar. De este modo, quedaban sin previsiones certeras los medios para hacer posible la enseñanza, ello es, la escuela como espacio físico, el acceso, la dotación, los materiales que quedaban en segundo plano, sin establecer taxativamente quien debía asumir esa responsabilidad. Como consecuencia, esa inversión quedaba frecuentemente en manos de las comunidades, cuando y como ellas pudieran.

Las relaciones biopolíticas en la configuración de la escuela rural

Las relaciones biopolíticas en las que emergen diferentes situaciones de saber y poder que fueron marginando los contextos rurales, enseñaron unas formas de hacer patria, de hacer escuela y de priorizar desarrollos que fueron focalizados en zonas pobladas o urbanas y, a su vez, fueron en detrimento de las comunidades rurales. Los territorios rurales y con ellos las escuelas incrustadas en su geografía padecieron situaciones que alteraron el programa escolar, como lo fueron las epi-

demias asociadas a las enfermedades tropicales que dejaban devastada la población rural, sin embargo, las intervenciones estatales no se observaban o cuando eventualmente se hacían era porque el foco de infección ponía en riesgo la población en general o amenazaba el desarrollo de la región, de lo contrario pasaba desapercibido como parte del paisaje.[33]

En el marco de estas relaciones biopolíticas que atravesaron la emergencia de la escuela rural se analiza la forma como el sistema educativo uniformizó y universalizó contenidos, pero el mismo sistema fragmentó las formas de hacer escuela al no lograr concretar políticas con destinación de recursos para la construcción de escuelas, la adquisición de mobiliario adecuado y la respectiva dotación pedagógica, que contribuye a la dinamización pedagógica y a mantener condiciones higiénicas adecuadas. Si bien, se observa la intención en la responsabilidad local, en la medida en que los municipios tenían escasos recursos, la política nacional priorizó desarrollos urbanos y dejó en manos de los particulares o pequeños municipios la responsabilidad de sostener las escuelas rurales. Por lo tanto, se acentuó en el mismo dispositivo escolar la viabilidad de dejar a la deriva responsabilidades gubernamentales que las poblaciones fueron asumiendo.

Es importante tener en cuenta, que junto con la higienización "hubo una concepción social y política sobre la población rural en relación al atraso, la pobreza y los factores de riesgo que pare-

[33] La inversión de recursos tenía como argumento central el desarrollo que se avizoraba para la zona, la forma como iba a llegar la civilización y la cultura, tal como lo enuncia la Ordenanza 66 de 1934, existía el temor generalizado que esos focos de infección que vivía la zona se pudieran extender a todo el departamento. Esta ordenanza de 1934 de la Gobernación de Antioquia, "sólo generó una contención efímera asociada al desarrollo y a la apertura de vías que, en este caso, comunicaron al interior del país con la costa, puesto que, la partida presupuestal se destina una única vez y era prevista para mostrar una zona que avizoraba el desarrollo para la región" (Hernández, 2021, p.193)

cen ser responsabilidades de la población marginada, pero no de asuntos estatales que brindarán mejores condiciones" (Hernández, 2021, p. 196) se le imponen a la población rural la responsabilidad sobre la situación que enfrentan, en contraste con la ausencia gubernamental.

Las condiciones económicas del despliegue de la educación rural

Las escuelas no representaban una contribución en términos económicos, pero facilitaba el proyecto civilizatorio de la república, por ello, con el objetivo de que los mismos contenidos llegaran a todos por el igual, se avaló, la creación de escuelas sin los más mínimos requisitos de infraestructura o dotación.[34] El Gobierno decretó que, si no se podían crear escuelas, se crearan sistemas que dieran idénticos resultados.[35]

En 1922, la Dirección de Instrucción Pública reconocía que, para difundir la escuela en Colombia, se requería de mucho dinero y las situaciones de los departamentos eran adversas. Señalaba que no había dinero para hacer campaña contra el analfabetismo, para pagarle bien a los maestros y evitar que desertaran de los programas; tampoco para construir locales adecuados, dotar las escuelas,

---

[34] La primera necesidad por que [sic] atraviesa las escuelas del país es la de dinero. Una impresión poco agradable, se saca de la lectura de los informes de los Señores Directores de Instrucción Pública e Inspectores Escolares, pues en todos ellos se encuentran las mismas lamentaciones por falta de personal docente bien preparado, de locales, de muebles, de útiles, de museos escolares, de restaurantes y de auxilios a los maestros (Ministerio de Instrucción y salubridad pública, 1922, p. 56).

[35] En los casos en que no sea posible el establecimiento de escuelas rurales en los caseríos de que trata el artículo anterior, los Directores de la Instrucción pública tienen facultad para emplear cualquier otro sistema que dé por resultado la difusión de la instrucción primaria elemental en todos los caseríos i *[Sic]* lugares apartados de la cabecera de los Distritos. Los gastos que ocasione el empleo de dichos sistemas serán de cargo de los Estados (Decreto Orgánico de Instrucción Pública, 1870, Artículo 258).

fundar y sostener restaurantes y roperos, fomentar las bibliotecas pedagógicas; en fin, se enuncia todas las necesidades que atravesaba la instrucción pública, pero en términos de ausencia de recursos para el sostenimiento.

La forma como el déficit económico incidió en la configuración de la escuela rural también hizo ruido con la misma homogeneización en la génesis del sistema educativo, porque lo único uniforme de la escuela rural en el marco del sistema fueron los contenidos y las exigencias sobre la escuela, pero no la escuela pública rural como tal, incluso entre las mismas escuelas rurales, hubo diferencias en su estructuración, en el espacio físico o la dotación. Por lo tanto, la instrucción pública elevaba su voz de reclamo y de búsqueda de salidas para atender las condiciones rurales, develando que la falta de recursos económicos fue una de las relaciones que se establecieron entre las decisiones político-educativas y la ruralidad.

La producción pedagógica de la escuela en ruralidad

Sumado a las relaciones económicas y biopolíticas, la naturaleza de la escuela como espacio de encuentro dialógico con el saber fue permeada por la precariedad y la desigualdad de condiciones con la que se erigió y, que además, de su infraestructura, incidieron en la dotación pedagógica, las metodologías, la formación de maestros, la habilitación de espacios e insumos para preparar alimentos, entre otros asuntos que postergaron derechos en la ruralidad, hicieron más compleja la práctica pedagógica, pero los esfuerzos comunitarios que se sumaron posibilitaron cumplir con objetivos estatales previstos desde la universalización de la educación y la homogeneización de los programas educativos.

Tabla 3. Relaciones entre la política educativa y las características de la ruralidad

Decisiones políticas	Relaciones Escuela	Comunidad rural
Uniformidad de contenidos		Condiciones precarias
Fragmentación de responsabilidades estatales		La escuela como civilización
		Invisibilización de la identidad
Políticas unidireccionales		
Nulidad de las características rurales		Contenido académico como objeto exógeno
Intencionalidad política		Receptores de las decisiones político- educativas

Fuente: Hernández, 2021, p. 206

Para la época se documentaba en los informes oficiales de la región de Antioquia que la mitad de niños en edad escolar carecían de escuela, había edificios abandonados por falta de recursos y se alertaba sobre la decadencia del ser humano por ignorancia en los campos y por miseria en las ciudades (Dirección de instrucción pública, 1938).

Las metodologías de enseñanza también fue otra cuestión que tensionó la escuela rural que como hemos visto se configuró de formas improvisadas, pero el sistema educativo en el marco del movimiento escolanovista[36] introdujo esta metodología en el país a principios del siglo XX; primero llegó a los colegios de élite y luego con algunas modificaciones se fue expandiendo al resto del territorio. Se empieza a cuestionar el aprendizaje de memoria y las concepciones de los niños como adultos pequeños, se promueve una pedagogía con interés

[36] Las bases del movimiento internacional de la escuela nueva, también conocido como escolanovismo, tuvo en sus ejes de desarrollo en el individualismo psicológico, la psicología experimental y la tradición liberal del siglo XIX (Hernández, 2021)

y amor, conscientes que se requería mucha orientación en las escuelas (Dirección de Instrucción Pública, 1936).

La metodología de Escuela Nueva se introdujo desde tres variantes: la sociología laica, la psicología católica y la psicología laica, cada línea con sus exponentes, entre los que estaban Luis López de Mesa, Miguel Jiménez López y Agustín Nieto Caballero, pero a su vez, estas metodologías fueron generando procesos eclécticos en el territorio que se movían entre las variantes de la escuela nueva y la pedagogía tradicional y que continuaron permeando la escuela rural en el territorio desde la carencia de elementos pedagógicos y desde la puesta en cuestión de las formas en que vivía la población rural:

En este sentido, la cultura campesina es un elemento que para la época empieza a ser materia de preocupación, la cual se refleja en los informes por parte del entonces Director de Educación Pública (1936), quien le solicita al Gobernador que se considere la modificación de las representaciones de vida de los campesinos, al buscar enseñar otras formas de construir las viviendas, generar hábitos de higiene, alimentación y urbanidad. Aduciendo, entre otras cosas, que la población campesina no requería una alta instrucción literaria y que los esfuerzos educativos debían estar concentrados en la formación de hábitos de vida como higiene, cuidado del hogar, alimentación y cuidado de la salud, así como el desempeño de las labores agrícolas. Al llegar a este punto, es muy importante considerar que las relaciones pedagógicas sobre las que se asentó la escuela rural fueron endebles e improvisadas, puesto que, más allá de la metodología, se erigió una escuela que no brindaba condiciones pedagógicas para el aprendizaje en la ruralidad (Hernández, 2021, p. 205)

Las anteriores relaciones observan elementos sobre las concepciones de la ruralidad que influyeron en la escuela como parte del sistema educativo, tal como enuncia Narvaja (2013), se plantea que el espacio escolar está tensionado por reglas de verdad que comparten creencias sobre el deber ser de la escuela, lo cual, genera obstáculos

para las nuevas prácticas y las interacciones en la escuela, asuntos que se leen desde las diferentes relaciones económicas, biopolíticas y pedagógicas que se establecieron en la escuela rural como parte del sistema educativo.

La escuela rural en la transformación político-educativa de 1940

Este período de estudio que inició en 1870 con los criterios establecidos para la creación de escuelas rurales, establecidos en el Decreto orgánico de instrucción pública, se cierra en el año de 1940, al encontrar una postura contracorriente desde el interior del gobierno. En ese decreto se describe la gestión y funcionamiento del sistema educativo en el país y el impacto que tiene en la constitución de las escuelas rurales. También, referencia asuntos como las graves irregularidades de los locales escolares, defectos en la construcción y carencia en la dotación de escuelas primarias, lo cual, se hace sin un criterio técnico sobre la materia y sin tener en cuenta un plan general a cuyas normas deben ceñirse las entidades públicas. Además, de ello, la construcción de escuelas que estaban en zonas de difícil acceso aún para los mismos estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1317, 1940).

En el año de 1940 el Ministerio de Educación Nacional, desde una corriente liberal,[37] documentó y expuso las situaciones complejas de la escuela rural en el marco del sistema educativo. Se produjeron pujas y confrontaciones que agudizaron las condiciones de provisión y seguimiento de la escolaridad rural.

---

[37] En el año de 1940, estaba al frente del Ministerio de Educación Nacional, el Ministro Jorge Eliécer Gaitán. Fue Ministro de trabajo y aspirante a la presidencia de la República en 1946. Fue asesinado el 9 de abril de 1948, cuando en la capital se realizaban las sesiones de la Novena Conferencia Panamericana, que darían inicio a la Organización de Estados Americanos (OEA). Hecho registrado en la historia como el Bogotazo.

Un diagnóstico oficial planteó que tras "un examen objetivo llevado a cabo por este Ministerio ha permitido comprobar el estado lamentable de las construcciones escolares de los municipios, de la ausencia de mobiliario escolar y de las condiciones higiénicas" (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 283). Se observa que el mismo Ministerio de Educación Nacional reconoce que más allá de la escuela como unidad, es el sistema educativo el que viene presentando fallas.

Ese diagnóstico reconoció el problema de la fragmentación al dejar la provisión del servicio en manos de las comunidades con condiciones limitadas y dispares:

> La nación, de acuerdo con la anarquía reinante debe proveer de útiles a las escuelas, el departamento ha de pagar a los maestros, y a los municipios les toca ofrecer los locales. Partiendo del hecho no bien comprobado de que cada una de estas entidades atienda debidamente al cometido de tan singular procedimiento, sólo se consigue que la educación popular se vea reducida a la inacción por la desarmonía de los contingentes (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 281).

La fragmentación de responsabilidades entre los Entes nacionales, departamentales y municipales, no lograban armonizar la gestión a favor de la configuración de las escuelas rurales, lo cual, aumentaba las dificultades y reclamaba cambio en las políticas educativas:

> Departamentos necesitados de construcciones escolares como Antioquia y Cundinamarca, han tenido depositadas en sus arcas sumas hasta de trescientos mil pesos durante mucho tiempo sin poder proceder a la urgente construcción de las escuelas, por faltar, dado el sistema anárquico, la contribución de estos o de aquellos municipios. ¿Es posible siquiera concebir hechos de semejante naturaleza, realidades en virtud de las cuales, aun careciendo de locales escolares y teniendo el dinero para construirlos, sin embargo, no puedan realizarse y haya necesidad, como en Antioquia de

> repartirlos para otros menesteres entre los municipios? ¿No revela todo esto la exigencia de una valerosa reforma y su necesaria aprobación? (Ministerio de Educación Nacional, 1940, p. 284).

Otro de los asuntos que se observa como punto de tensión fue el relacionado con la creación de las entidades directivas pedagógicas por parte de los municipios, las cuales, estaban desarticuladas del plan pedagógico nacional y del plan departamental de la misma índole. Pero que, a su vez, se nombraban funcionarios que no se necesitaban lo que agudizaba el problema del sistema (Ministerio de Educación Nacional, 1940).

Ante las situaciones que se venían presentando el Ministerio de Educación decretó la elaboración de un mapa oficial de la República que permitiera dar cuenta de la ubicación que tienen las escuelas urbanas y rurales, la distancia entre las escuelas y la plaza principal de cada localidad. Así como los lugares más adecuados para construir las escuelas de acuerdo al lugar de residencia de los estudiantes y a la posibilidad de ingreso de los inspectores para sus propias visitas.

En este orden de ideas, el Ministerio también estableció lo relacionado con los materiales para la construcción de las escuelas teniendo en cuenta el clima, las características de la región y las necesidades de la comunidad; lo mismo que para la elaboración del mobiliario. Este mapa propuesto establecía una ruta que debía seguir de forma precisa por todas las regiones, por tanto, se pretendía que llegara a todas las direcciones de educación. Nadie debía construir escuelas por fuera de lo que señalaba el mapa ni podía establecer modificaciones para los planos de construcción o para la elaboración del mobiliario.

Esta postura que se plantea en relación a lo que el Ministerio documentó en el año de 1940, cuando había transcurrido 70 años de establecidos los criterios para la aprobación de las escuelas rurales, trasladó el foco de la responsabilidad que estaba puesto sobre las comunidades para centrarse en analizar las fallas en el sistema. Del mismo modo, propuso un giro en el mismo sistema, para mirar la uni-

formidad y homogeneización no solo desde el plan de estudio con lo que se debía enseñar y evaluar, sino en las formas de hacer escuela, que todas estuvieran localizadas en zonas adecuadas, que fueran accesibles, donde las construcciones, mobiliario y dotación respondiera a las necesidades de las comunidades y a los criterios definidos.

Conclusiones

Las relaciones entre las decisiones político-educativo y la ruralidad atravesaron asuntos de tensión al introducir un programa académico pensado en el marco de la fundación de los Estados nación bajo las banderas de la universalización y la homogeneización como posibilidad de introducir una cultura que diera respuesta a los proyectos civilizatorios. En este orden de ideas, se promovieron políticas unidireccionales con la intencionalidad estatal de desarrollar un proyecto de escuela establecido desde los contenidos y los resultados, pero dejando al destino de los territorios rurales las formas físicas de hacer la escuela. Había un afán civilizatorio a nivel gubernamental que las mismas comunidades asumieron e hicieron lo propio por introducirlo y mantenerlo.

Por tanto, al hacer escuela en los territorios rurales en parte, se negó las características del campo al trasladar a la ruralidad un programa urbano, el cual, buscaba expandir la cultura letrada, que cumpliera la norma y procurara el sostenimiento de la moral y la religión, se generó invisibilización de la identidad campesina al caracterizarla como una cultura no deseada, alejada de la sociedad civilizada; por tanto, era necesario transitar por el formato de escuela para igualar el ideal de una sociedad más culta. Entonces, lo que se conoció como escuela no fue un espacio determinado sino un programa que tenía la misión de cumplir unos objetivos específicos a nivel de la cultura y el proyecto civilizatorio.

Se impuso a las comunidades rurales, en muchas partes del territorio, la responsabilidad de la dotación, el espacio físico del local

para la escuela, los materiales, entre otros. Las comunidades le fueron dando la forma que cada una podía, en algunas zonas se construyeron escuelas con ambientes adecuados para el aprendizaje, en otras, la escuela tomó la forma del espacio que se podía habilitar. Esas formas de hacer escuela desconocieron las características de la ruralidad e improvisaron locales, dotación y materiales, lo que tensionó de forma histórica el programa en la ruralidad, porque desde la génesis de la misma el dispositivo escolar asentó las bases para obtener idénticos resultados educativos en zonas rurales y urbanas, pero anulando las condiciones de la ruralidad –como por ejemplo– la dispersión de la población que sometía a los estudiantes a largas jornadas de camino, las condiciones climáticas, los espacios y ambientes adecuados para el aprendizaje.

La escuela rural pensada como programa en función de unos resultados, instauró dos orillas, con amplias distancias entre sí, transitar por el vacío que se generó en la ausencia de responsabilidades gubernamentales para asumir la forma de materializar la enseñanza y el aprendizaje en condiciones dignas y contextuales, fracturó la condición homogeneizante con la que se universalizó la escuela, porque ésta solo aplicó al programa y los resultados. Solo en el año de 1940, se viene a documentar desde una corriente alternativa, las problemáticas del sistema que permiten descentrar la mirada sobre las escuelas en particular y las responsabilidades de las comunidades. Entre tanto, las formas de hacer escuela fueron diversas entre sí aún en el mismo contexto rural, ahondando las desigualdades y el acceso a la educación como un derecho para las comunidades rurales.

Referencias bibliográficas

Castro, E. (2008). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

España, G. (2013). *El País que se hizo a tiros. Guerra civiles colombianas (1810-1903)*. Edición especial. Colección de actualización bibliográfica para la red de bibliotecas públicas del Ministerio de Cultura, Plan nacional de Lectura y escritura leer es mi cuento. Bogotá, Colombia.

Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. Siglo veintiuno editores.

Hernández, L. (2021) *Emergencia de la escuela rural en Antioquia como asunto de la política educativa* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2031/te.2031.pdf

Hunter, I. (1998). *Repensar la Escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares.

Melo, J. (1988). *Historia de Antioquia*. Presencia Ltda.

Muñoz, H. (2011). *La Biblioteca Aldeana de Colombia y el ideario de la República Liberal. Bibliotecas y cultura en Antioquia, 1934-1947*. Editorial Universidad del Rosario.

Narvaja, P. (2013). *Herramientas epistemológicas para la comprensión de la pedagogía escolar*. Trabajo presentado en Noveno Encuentro de Cátedras de Pedagogía, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Ossa, A. (2006). *El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionista: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880: Acrecentamiento del sujeto y dominio racional* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, Colombia].

República de Colombia, DANE (2018). Departamento Nacional de Estadística, DANE en el Bicentenario. Historia de la división política administrativa y los Censos en Colombia. www.dane.gov.co

Southwell, M. (2006*). La tensión desigualdad y escuela: breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de La Plata*. Del Estante Editorial.

Zapata, V. (2003). *El concepto de escuela en Colombia en los planes educativos de los siglos XIX y XX*. Editorial Universidad de Antioquia.

Fuentes

Constitución de 1811. Constitución de Cundinamarca, Colombia. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://www.cervantesvirtual.com/

Constitución Política de la República (1821). Congreso General de la República. Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Tomo I. Comprende la Constitución y Leyes sancionadas por el Primer congreso *jeneral [sic*]en las sesiones que celebró desde el 6 de mayo hasta el 14 de octubre de 1821. Bogotá 1822. Bruno Espinosa Impresor del gobierno general. P. 7- 267. Consultado en el Archivo Histórico de Antioquia, Palacio de la Cultura Rafael Uribe Uribe.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia (1863). Asamblea Nacional Constituyente. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13698

Constitución Política de la República de Colombia (1886). Edición oficial, Medellín imprenta oficial, 1933. P.1-132. Anotada y concordada con el acto legislativo No 03 de 1910/ contiene Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, P.133- 181. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Constituyente del Estado Soberano de Antioquia (1877) [Ley X de 1877]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (1940). El problema de la instrucción en Colombia a la luz del censo de 1938. Anales de economía y estadística, Departamento Nacional de Estadística, Tomo III, 2. Consultado en el Archivo histórico de

Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de Instrucción pública (1936). Informe de Educación (marzo 01 de 1936). Informe del Secretario al Señor Gobernador del Departamento, Imprenta oficial de Medellín. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de instrucción pública (1937). Inspección escolar (abril 19 de 1937). Informe del jefe de visitadores escolares, encargado de la inspección 2° enseñanza en el departamento. Consultado en el archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Dirección de instrucción Pública (1938). La educación en Antioquia por Joaquín Vallejo en informe de educación 1936-1940. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia (1880-1886). Decretos de la Asamblea lejistativa *[sic]*. [número 452]. Rejistro [sic] oficial, órgano del gobierno. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Números GD 32 - GD 38.

Estado Soberano de Antioquia. (2 de abril de 1884). Actas de visitas a las escuelas públicas, Distrito de Concordia, Fredonia, Amagá, Heliconia. Registro Oficial, órgano del Gobierno, del Medellín, número 1268, p. 4836. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (5 de enero de 1881). Decreto 316 [número 457]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (11 de enero de 1881). Decreto 325 [número 461]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. 232 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (29 de enero de 1881). Decreto 354 [número 494]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (10 de mayo de 1881). Decreto 435 [número 535]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (14 de mayo de 1881). Decreto 439. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia (1870). Decreto orgánico de instrucción pública, [noviembre 1 de 1870]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia- Estado Soberano de Antioquia (1880), Rejistro [*sic*] oficial. Órgano del Gobierno, 1880, número 452

Estado Soberano de Antioquia (1881) Decreto 428 de 1881 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estado Soberano de Antioquia (1882) Circular 06, Inspección Departamental de Enseñanza del Suroeste- Jericó, Estado Soberano de Antioquia, Estado Unidos de Colombia, 1882. Estado Soberano de Antioquia

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (11 de enero de 1881). Decreto 325 [número 461]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. 232 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados unidos de Colombia. Dirección general *[sic]* de instrucción pública. Bogotá, 1° de marzo de 1871- circular número 4. La Escuela Normal, periódico oficial de Instrucción Pública. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia (1880-1886). Decretos de la Asamblea lejistativa *[sic]*. [número 452]. Rejistro [sic] oficial, órgano del gobierno. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Números GD 32 - GD 38.

Estado Soberano de Antioquia. (2 de abril de 1884). Actas de visitas a las escuelas públicas, Distrito de Concordia, Fredonia, Amagá, Heliconia. Registro Oficial, órgano del Gobierno, del Medellín, número 1268, p. 4836. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (5 de enero de 1881). Decreto 316 [número 457]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (11 de enero de 1881). Decreto 325 [número 461]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. 232 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (29 de enero de 1881). Decreto 354 [número 494]. Rejistro *[sic]* oficial.

Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (10 de mayo de 1881). Decreto 435 [número 535]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (14 de mayo de 1881). Decreto 439. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia (1870). Decreto orgánico de instrucción pública, [noviembre 1 de 1870]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados Unidos de Colombia- Estado Soberano de Antioquia (1880), Rejistro [*sic*] oficial. Órgano del Gobierno, 1880, número 452

Estado Soberano de Antioquia (1881) Decreto 428 de 1881 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estado Soberano de Antioquia (1882) Circular 06, Inspección Departamental de Enseñanza del Suroeste- Jericó, Estado Soberano de Antioquia, Estado Unidos de Colombia, 1882. Estado Soberano de Antioquia

Estados Unidos de Colombia, Estado Soberano de Antioquia. (11 de enero de 1881). Decreto 325 [número 461]. Rejistro *[sic]* oficial. Parte oficial Gobierno del Estado. 232 Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Estados unidos de Colombia. Dirección general *[sic]* de instrucción pública. Bogotá, 1° de marzo de 1871- circular número 4.

La Escuela Normal, periódico oficial de Instrucción Pública. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Gaitán, J. (1940). Jorge Eliecer Gaitán, Obras Selectas. Parte segunda, compilación y presentación Jorge Mario Eastman. Colección pensadores políticos colombianos, Cámara de Representantes. Bogotá: imprenta nacional. Consultando en el Archivo histórico de la Biblioteca Pública Carlos Gaviria Díaz, de la Universidad de Antioquia.

Inspección escolar (1937). Informe del Jefe de visitadores Escolares encargado de la inspección 2ª Enseñanza en el departamento. Pedro A. Aguilar (abril 19 de 1937), Medellín. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (16 de julio de 1940). Decreto 1317. Por el cual se dispone a elaborar el mapa escolar de la república en cuanto a localización de escuelas primarias, y se dictan normas sobre construcción y dotación de las mismas. República de Colombia. Consultado en https://normograma.info/men/docs/decreto_1317_1940.htm.

Ministerio de Instrucción pública (1894). Informe del Ministro Liborio Zerda, presentado al Congreso de la república. Congreso de la República, sesiones ordinarias. Imprenta Nacional, Bogotá, Colombia. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Instrucción Pública. (13 de noviembre de 1888). Ley 092 Por la cual se fomenta la Instrucción pública. [Ley 092 de 1888]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional (16 de julio de 1940). Decreto 1317. Por el cual se dispone a elaborar el mapa escolar de la república en cuanto a localización de escuelas primarias, y se dictan

normas sobre construcción y dotación de las mismas. República de Colombia. Consultado en https://normograma.info/men/docs/decreto_1317_1940.htm.

Ministerio de Educación Nacional. (21 de diciembre de 1938). Ley 257 de diciembre 21 de 1938. Por la cual se establece la cooperación entre la Nación, los Departamentos y Municipios para la fundación de grandes internados de educación campesina.

República de Colombia. Decreto 0349 de 1892. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf decreto 0349 de 1892

República de Colombia (1893) Decreto 0429 de 1893. Por medio del cual se organiza la Instrucción pública primaria. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

República de Colombia. (1903). Ley de instrucción pública. [Ley 39 de 1903]. Consultado en el Archivo histórico de Antioquia, con Sede en el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia.

Por el camino de los antiguos. El trabajo institucional de la Escuela Hogar N° 155 en relación a la identidad ranquel en La Pampa (1988-1998)

Elisabet Rollhauser

Introducción

Las profundas transformaciones suscitadas en el actual territorio argentino a fines del siglo XIX, dejaron delimitadas las bases económicas y sociales sobre las cuales la nación en ciernes se asentaría. El proyecto modernizador bosquejado y llevado a la práctica por la generación del ´80, configuró además, identidades y aspectos culturales con los cuales los habitantes de la nación se identificarían de allí en más. Dicho proyecto implicó tender un manto de segregación social a partir de la imposición de elementos tales como, símbolos de unidad nacional, una lengua, costumbres, una religión hegemónica, entre otros. De esta manera, condiciones históricas e identidades étnicas quedaron así relegadas.

La Escuela jugó un papel fundamental en este proceso, haciendo las veces de pilar sobre el cual la nación lograría constituir al ciudadano compatible con los objetivos de las elites dominantes. Mediante la educación, se buscó dar legitimidad social y cultural al orden jurídico-

administrativo establecido y se reflejó en la construcción de un modelo de identidad nacional que tuvo como lógica fundante las categorías dicotómicas de civilización y barbarie.

Desde la Escuela a principios del siglo XX se transmitió la narrativa de que la blancura de la piel, lo urbano y europeo, además de tener un rol central en la independencia y progreso nacional, configuraba un símbolo de civilización. En cambio, el espacio rural, el mestizo y el indígena fueron identificados con la barbarie, con el atraso. Esta narrativa mantuvo una influencia perdurable en el sistema escolar al menos hasta mediados del siglo XX (Adamovsky, 2023). Además, podemos decir que muchos de los fundamentos teóricos de la configuración de la identidad nacional los podemos encontrar en las obras de Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo o Civilización y Barbarie*, libro cumbre de la literatura nacional y *De la Educación popular,* obra transcendental para la educación latinoamericana de la época.

En este sentido, lo educativo y la acción pedagógica en sí, constituyó una de las mejores herramientas para civilizar e instalar en la sociedad ideales ilustrados, liberales y capitalistas. En tal sentido, la Ley N°1420 de Educación Común sancionada en 1884, dejó establecida su "misión civilizadora" y homogeneizadora con el propósito del acceso igualitario a la educación. Las instituciones educativas en Argentina han tenido un rol fundamental en la construcción de la nación y en dar formato socio-cultural a los habitantes de dicha Nación, que debían coincidir con aspectos morales y sociales europeos. Se esperó que el colectivo identificado con sectores rurales, gauchos, inmigrantes, indígenas, entre otros, dejaran de lado sus repertorios culturales para incorporarse a los propios de la Nación y para construirse en destinatarios de la educación pública.

La escuela fue considerada clave para producir adhesión en torno a un proyecto común, construir un "pueblo para la Nación" (Thisted, 2014). Dicho proceso, para los pueblos originarios significó la negación, estigmatización de la propia identidad y la prohibición de sus

prácticas culturales y lingüísticas (Szulc, 2015). En este sentido, la escuela pública acompañó el proceso colonizador y corporizó la presencia del Estado nacional en regiones remotas (Diez y Gutiérrez, 2008). Por ejemplo, desde la creación de los territorios nacionales, las escuelas pasaron a depender del Consejo Nacional de Educación y fueron supervisadas por la Inspección General de Escuelas de Territorios.

Por otra parte, varias fueron las voces que se alzaron y opinaron sobre la educación indígena o el indígena en la escuela. Desde los estrados del Parlamento hasta la prensa nacional, a principios del siglo XX, la población indígena era considerada una carga, un peligro, y opinaban que "para que el indio deje de ser un parásito y una amenaza para nosotros y nuestros bienes hay que educarlo" (Fort 1989, en Diez y Gutiérrez, 2008, p. 83). Sin embargo, las experiencias escolares de estudiantes indígenas estuvieron atravesadas por marcas discursivas a lo largo de todo el siglo XX. Tanto a nivel nacional, como territoriano, el acceso y la permanencia de los mismos en las escuelas, fue un proceso atravesado por dichas marcas que cobró materialidad, y en muchos casos se expresó en violencia física y verbal hacia miembros de pueblos originarios. Esta violencia estructural y materializada no solo vino desde un sector de la sociedad, si se quiere identificado con occidente, sino incluso desde los propios miembros y descendientes de pueblos originarios. Por ejemplo, en la escuela de Celina, caso que analizaremos en el presente trabajo, eran los mismos niñas y niños indígenas quienes se señalaban con calificativos despectivos en referencia a su color de piel o cabello. Punto de partida que considero central para pensar que tan profundo caló en la conciencia de esos niños un siglo de invisibilización, estigmas y encasillamientos que tuvieron como eje la cuestión étnica.

Ahora bien, el presente trabajo se basa en las intenciones de la autora de rescatar una experiencia pedagógica llevada adelante por un grupo de docentes y sus alumnos y alumnas. La escuela referida es la Escuela Hogar La Pastoril, enclavada en el oeste de la provincia de La

Pampa y el arco temporal analizado fue entre los años 1988 y 1998. Allí, quien fuese su directora entre 1978 y 2002, Celina Mauro, "detectó" cierto malestar entre sus estudiantes cuando se llamaban a sí mismos o a sus pares como *indios*. Dicha palabra estaba cargada de aspectos negativos y hasta significaba una ofensa hacia quienes era dirigida. Mauro alertó de esta situación y comenzó a indagar por qué para ellos la palabra indio-india era considerada un insulto. Los alumnos y alumnas de la escuela, en su gran mayoría, eran descendientes del pueblo ranquel.

De esta manera, Mauro y el equipo docente dio inicio a un Proyecto Institucional llamado "El valor de mi identidad" donde se llevó a cabo un rescate del acervo cultural ranquel desde su idioma, el proceso de elaboración de determinados alimentos, conocimientos sobre el tejido, distintas costumbres, hábitos y la historia misma del pueblo ranquel contada por los ancianos de cada una de las familias de la comunidad. Fueron años de intensa labor, de búsqueda bibliográfica y documental, de visitas a los abuelos, de viajes de exploración por el oeste para reconocer flora y fauna. Los alumnos, alumnas y su directora estuvieron presentes en diferentes jornadas de investigadores en torno al pueblo ranquel donde disertaron y hasta elaboraron un documento producto de sus investigaciones que se denominó *Epu Duam, dos memorias* (1989).

En esta experiencia pedagógica de la escuela Hogar La Pastoril, donde la identidad y los aspectos culturales de un grupo social estaban en conflicto, pasaron a ser decodificados y resignificados. Cultura e identidad en tensión, las marcas de estigmas sobre un pueblo, civilización y barbarie aun presente en la escuela de fines del siglo XX; estas son las cuestiones sobre las que tratará el presente capítulo y guiarán el trabajo de investigación que tendrá como fin último la elaboración de la tesis doctoral.

La investigación fue llevada adelante a partir de entrevistas orales realizadas a Celina "Coca" Mauro por la autora y material documental y fotográfico que la entrevistada aportó. El trabajo está organizado de la siguiente manera: por un lado, un tramo donde se realiza un breve recorrido por los avatares sufridos por el pueblo ranquel desde

fines del siglo XIX e inicios del XX y se repasan tanto las políticas de exterminio, de redistribución e invisibilización de los pueblos originarios por parte del Estado argentino. Por otro lado, nos referiremos a las huellas que la colonización pedagógica imprimió en la escuela y de qué lugar ocupó el indígena y los pueblos originarios en dicho relato. Posteriormente pasaremos a narrar en que consistió el proyecto "El valor de mi identidad" y por último las tensiones y conflictos en torno a los conceptos de cultura e identidad que dicho proyecto trajo aparejado y en los que los alumnos y alumnas se vieron involucrados.

Del exterminio al silencio

Con respecto al pueblo ranquel, hacia mediados del siglo XVIII constituía uno entre los varios grupos socio-culturales indígenas habitantes del territorio que comprende la región pampeano-nordpatagónica. A comienzos del siglo XIX, las zonas que ocuparon y circularon los ranqueles fueron, al norte, con las fronteras de las nuevas provincias argentinas de Mendoza, San Luis y Córdoba y el este, con la línea de frontera de la provincia de Buenos Aires. Un siglo después esta misma población se encontraba diezmada, dividida y repartida como resultado de las campañas militares que asolaron la región hacia fines del siglo XIX, y quedaron a merced de las disposiciones del nuevo Estado nacional argentino (Rollhauser, 2014). Juan B. Alberdi expresó que *gobernar es poblar*, el Estado debía hacerse cargo de poblar el *desierto.* Lo hechos no se hicieron esperar y a continuación se desarrolló la masacre contra los pueblos indígenas. Dichas campañas llevadas adelante entre 1878-1885 en la Pampa y Norpatagonia formaron parte de un proceso genocida que tuvo como objetivo finalizar con la existencia autónoma de los pueblos originarios.[1]

[1] Los grupos fueron dispersados y familias enteras separadas, tras lo cual se sumaron casi 500.000 km2 de tierras que se destinarían a la producción y expansión agrícola ganadera de la región. Como presidente de la nación, en 1880, Julio A. Roca inauguró un "periodo de paz y estabilidad".

Las campañas militares que produjeron no el exterminio físico, sino el desmembramiento de las familias que implicó traslados forzosos y el posterior sometimiento. Una vez sometidos y desarticulada toda forma de organización social, política y económica de los cacicazgos del área, muchos de los indígenas sobrevivientes fueron enviados a la isla Martín García y luego desde allí "repartidos". Los adultos varones fueron destinados a estancias, al ejército, la marina y la policía; como también a las zafras azucarera, yerbatera y algodonera. Por su parte mujeres y niños fueron afectados al servicio doméstico tanto en el ámbito rural como urbano. Las familias fueron de esta manera desmembradas a fin de utilizar a sus miembros como mano de obra. No obstante,

> más allá de las políticas oficiales de dispersión, un cierto número de indígenas (resulta difícil estimarlos con precisión) volvieron a las tierras que habían ocupado en épocas anteriores a las campañas militares, ya sea porque se habían replegado hacia zonas seguras durante la invasión, o bien porque habían logrado fugarse de los destinos impuestos tras su captura. (…) los traslados forzados marcaron la configuración inicial del re-poblamiento indígena en el Territorio de La Pampa. Algunos de los destinos más importantes fueron Victorica, General Acha, y La Blanca (a 8 km al este de Luan Toro). (Salomón Tarquini, 2009, p. 73).

Ahora bien, el re poblamiento del territorio Nacional de la Pampa, creado en 1884 mediante la Ley N°1532, se realizó con argentinos migrantes de provincias, indígenas y –en menos medida– con inmigrantes extranjeros. Luego de la expulsión de las comunidades indígenas, se llevaron a cabo las primeras fundaciones de carácter militar, General Acha y Victorica en el año 1882. Para poblar ambas localidades se trasladaron familias indígenas que habían pertenecido al Escuadrón Ranqueles del Ejército Nacional, también integrantes del Escuadrón Alsina, grupos del área del centro de Buenos Aires, grupos norpatagónicos, grupos cordilleranos y ranqueles que habían sido tomados prisioneros y ahora volvían a área antes ocupada (Salomón Tarquini, 2008).

Las nuevas formas de ocupación se pusieron en marcha inmediatamente. Esto implicó la expansión de las líneas férreas por el territorio, siendo las mismas funcionales al modelo de agroexportación monopolizado por Inglaterra, además de la subdivisión de lotes y parcelas, la fundación de poblados por iniciativa propia o por el paso del ferrocarril, y la consecuente instalación en los mismos de las diferentes instituciones que dieron cuenta de la presencia del Estado por estos lares. La organización político-administrativa no tardó en aparecer, aunque signada por numerosas tensiones entre el sector dominante. Entre ellas, la escuela ocupó un lugar central en cuanto máquina civilizatoria y homogeneizadora de las nuevas generaciones de argentinos. Al respecto el investigador Depetris (2003), establece que el poblamiento inicial fue rápido, ya que cinco años después de la fundación de las primeras localidades en 1882, fueron censados 12.023 habitantes,[2] de los cuales solamente 1.815 eran extranjeros. Lo que nos hace suponer que el componente argentino[3] e indígena era más que significativo.

En este sentido, para el Censo Nacional de 1895, el Territorio de la Pampa Central arrojó la cantidad de 25.914 habitantes (si bien se estima que la población superaría las 40.000), lo que da cuenta del crecimiento demográfico considerable en estos primeros años. Por otra parte, Claudia Salomón Tarquini (2009), documenta en su trabajo que el investigador Carlos Depetris (2003) elaboró un listado de más de dos mil indígenas que, hacia 1895, residían en el Territorio de Pampa Central.[4] "La población en esta primera etapa adquirió entonces tres rasgos fundamentales: un predominio de la población rural sobre la urbana; un fuerte contenido criollo y un marcado desequilibrio entre sexos a favor de la población masculina" (Di Liscia y Lluch, 2008, p. 116).

La colonización del territorio se realizó preponderantemente en la franja noreste, donde las condiciones climato-ecológicas del espacio per-

[2] Datos que arrojó el censo territoriano de 1887 (Depetris, 2003).

[3] Migrado desde otras provincias, se estima en un 62, 5 %.

[4] El listado se encuentra publicado en Depetris (2003).

mitieron un mejor desarrollo de las actividades agrícola-ganaderas. Esta situación no se repitió hacia el oeste del territorio (esto es, departamentos de Chalileo, Chicalcó, Limay Mahuida, Puelén y Curacó), por lo cual es clasificada como "zona marginal" por permanecer al margen de los sistemas socioeconómicos capitalistas y de mayor desarrollo (Comerci, 2005). La zona oeste del territorio quedó relegada en cuanto a vías de comunicación y concentración de emplazamiento urbanos, debido a las escasas o nulas posibilidades de la puesta en producción de las tierras.

Para re-localizar a los indígenas, en el territorio pampeano, se crearon Colonias Pastoriles, Colonia Emilio Mitre –departamento Chalileo– y Colonia Los Puelches –departamento Curacó– fundadas en 1900 mediante la Ley del Hogar. Estas colonias fueron divididas en lotes asignados a distintas familias, los mismos eran de 625 hectáreas, mientras que la unidad productiva en esa zona está calculada en la actualidad en 5 mil hectáreas. Esto implicó que se convirtieran rápidamente en expulsoras de población, "encerrados" por el alambre y el avance del sistema capitalista, al no poder el grupo familiar asegurar su subsistencia debieron salir fuera de las colonias y deambular en el territorio a fin de emplearse como peones rurales en caso de los varones y como empleada doméstica en caso de las mujeres.

La creación de las colonias pastoriles por parte del Estado nación, no sólo tuvo como objetivo tratar el *problema indígena* al re-ubicarlos en espacios improductivos, sino ocultarlos, invisibilizarlos. Arrojarlos a remotas zonas donde *no entorpecieran* el avance de la civilización. En estas tierras improductivas, hacia el Oeste pampeano es donde se encuentra emplazada la escuela hogar en Colonia La Pastoril, departamento Chalileo. La Colonia, hacia 1988, era un paraje del oeste pampeano y estaba constituida por la Escuela Hogar, un Destacamento Policial y dos casas de vecinos.[5]

Cabe agregar que, antes de las razzias militares llevadas a cabo por el Ejército Nacional, la educación de los ranqueles se desarrollaba en el vínculo familiar, mediante el contacto directo con su entorno in-

[5] Proyecto Institucional "El valor de mi identidad", 1988.

mediato y por las narraciones que los mayores contaban a los jóvenes y niños. No sólo representaban momentos de socialización, sino que también contenían enseñanzas morales (Roca, 2017). Luego de las campañas, los desmembramientos familiares, la diáspora y los intentos de aniquilación como pueblo, los sobrevivientes -en la mayoría de los casos- se llamaron a silencio, se cortó, en algún sentido, la cadena de trasmisión de saberes ancestrales culturales y lingüísticos. Se había pasado por tanto dolor, sufrimiento y humillación que las nuevas generaciones desarrollaron una negación de su origen étnico.

Imagen 1. Mapa de la Provincia de La Pampa con delimitación departamental y espacios socioeconómicos.



Fuente: https://www.lapampa.gob.ar/images/Archivos/Mapa%20de%20La%20Pampa.pdf

Elaboración personal.

Referencias:

1- Escuela Hogar La Pastoril N° 155
2- Colonia Emilio Mitre (fund. 1900).
3- Colonia Los Puelches (fund. 1900).

Civilización y barbarie en la Escuela

Las bases ideológicas desde las cuales se pensó y organizó el Estado Argentino, respondieron en parte a concepciones provenientes de la corriente biologicista, al paradigma darwinista y al positivismo.[6] En este sentido, la generación del ’80 tuvo un proyecto étnico definido, crear el pueblo que iba a responder a la Nación Argentina, es decir lo que se denomina un colectivo de identificación, ese nosotros desde el cual se identificarían a los habitantes de allí en más. En este proceso de construcción, se pensó en una nación blanca, europea y civilizada, bajo cánones occidentales y capitalistas. Por tal motivo, dentro del proyecto nacional no hubo lugar para miembros de pueblos originarios, gauchos y otras consideradas minorías raciales. Los gauchos debían incorporarse a la vida “civilizada” de las ciudades y respecto al denominado “problema indígena”, se pensó en su exterminio (Lenton, 2005).

En América Latina, los intelectuales colaboraron con curas, funcionarios y militares en la misión de “civilizar” al mundo indígena, negro y mestizo. El monopolio de la cultura letrada funcionó como instrumento y justificación para colonizar el universo plebeyo, designio que tuvo consecuencias perdurables (Adamovsky, 2023). Incluso desde la enseñanza de la historia en la escuela, historiadores se embarcaron en la tarea de la construcción de la nacionalidad. En este sentido, los textos de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López proyectaban hacia el pasado una nación que ellos mismos, desde sus funciones en el Estado planearon. Desde este lugar, se elaboró una imagen del pasado argentino tan consistente que se transformó en sentido común

[6] Chaves de Festa y Falco (2003).

(Romero, 2004). Esta imagen del pasado argentino y de quiénes eran los protagonistas de la historia se adecuó al proyecto civilizador. Por ejemplo, en la literatura fundante, obras de lectura necesaria como *El gaucho Martín Fierro* de Hernández o *La cautiva* de Echeverría presentan al indígena como salvaje, violento, primitivo y vago.

Pero fue el propio Domingo F. Sarmiento quien contribuyó de manera más denodada a construir una imagen estereotipada de los ciudadanos que habitarían la flamante nación. Sarmiento se preocupó y dedicó en dejar sentadas las bases ideológicas desde donde concebir los/as argentinos/as. Criticó duramente la herencia hispánica que, según el intelectual, sumió en el atraso de la educación y la industria a Latinoamérica, pero estableció que el principal error de la sociedad latinoamericana fue *incorporar en su seno a los salvajes* (Arata y Mariño, 2016).[7] Sarmiento, a lo largo de su profusa producción literaria, no escatimó en calificativos sumamente racistas y despreciativos hacia la población originaria. Principios teóricos que se hallan en la génesis de lo que Jauretche (1976) enunció como "pedagogía colonial". Un claro ejemplo de que determinados discursos –dependiendo de su lugar de enunciación– crean realidad y materialidad, ordenan lo real y determinan la construcción hegemónica de las expectativas y las diferencias sociales jerárquicamente establecidas. El poder performativo de las palabras viene dado por su inscripción en un orden social determinado (Butler, 1993).

---

[7] Sarmiento a lo largo de profusa producción literaria no escatimó en calificativos sumamente racistas y despreciativos hacia la población originaria, en *Educación popular* escribió, "… Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, (…) ¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros estados sud americanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada?" (Arata y Mariño, 2016, p. 105).

Desde estas narrativas, se concibió a los indígenas como sujetos arqueologizados, más cercanos a la naturaleza que a la civilidad, anclados en un pasado remoto ahistórico. En este momento los indígenas son construidos como *otros*, opuestos a la categoría de argentinos (Lenton, 2005), descriptos y presentados como *salvajes*, pasibles de ser enemigos en la guerra, amansados, domesticados o educados en la escuela, en la que se depositan un cúmulo de expectativas, entre ellas la de sortear el obstáculo que suponen las formas de organización familiar. Sin lugar a dudas, aquellos que pensaron, organizaron y ejecutaron el etnocidio mal denominado *conquista del desierto* no se entendieron como un *otro,* sino como un *nosotros,* o sea un nosotros que se antepuso a los otros, a los otros indígenas.

Se construyó un relato donde el migrante europeo aparece como civilizado y civilizador y el indígena como incivilizado, como sujeto no deseado (Diez, 2013). Incluso desde el proyecto nacional no hubo lugar para miembros de pueblos originarios, gauchos y otras consideradas *minorías raciales*. Pero además, "El imperialismo y el colonialismo son las formaciones especificas a través de las cuales el occidente ha llegado a 'ver', a 'nombrar' y a 'conocer' a las comunidades indígenas" (Tuhiwai Smith, 2016, p. 94).

Las posiciones tanto en los debates parlamentarios como en los discursos pedagógicos oficiales, a fines del siglo XIX y principios del XX, refieren a la necesidad de asimilación de los indígenas a las formas de vida occidental, urbana, civilizada (Thisted, 2014, p. 163). Estas preconcepciones ideológicas se materializaron de diferentes formas y una de ellas fue la negación identitaria de estas sociedades en el ámbito escolar. Por tanto, aquellos indígenas que comenzaron a cursar sus estudios primarios en el marco de formación del Estado nación, lo hicieron en un contexto totalmente adverso y desfavorable donde sus derechos como ciudadanos[8] no fueron respetados, su identidad si-

[8] En este sentido Carrasco (2002) establece que los indígenas formaron parte del

lenciada, su cultura reprimida y estigmatizados por sus características fenotípicas por no encuadrar dentro del *ser nacional*. Incluso las élites intelectuales y gobernantes, expresaron en muchas oportunidades que los indígenas estaban destinados a perecer, estas ideas incluso pervivieron en el inconsciente colectivo buena parte del siglo XX.[9]

El Estado Nación argentino intentó incorporar a dichos actores de manera subordinada, por lo que su inserción en los procesos educativos significó una de las mejores opciones de invisibilizar la heterogeneidad étnica y cultural, al tiempo que homogeneizar y aculturar. Dicha aculturación vino acompañada de la imposición de símbolos de unidad nacional y nuevas pautas culturales, identidades históricas fueron atropelladas al tiempo que silenciadas. En este sentido, la escuela aparece como un elemento central de homogeneización y disciplinamiento social. Uno de los principales propósitos de la escuela fue –y sigue siendo– "hacer argentina/os", para ello logró establecer en el imaginario de los argentinos y argentinas un conjunto de ideas, nociones y valores profundamente arraigados y hasta naturalizados. Hubo un sentido común acerca de lo que significó ser argentino que fue instalado profundamente en la institución escolar y que la misma

---

Estado nacional como ciudadanos de segunda categoría por ser considerados inferiores por la sociedad dominante.

[9] Por ejemplo, en un programa televisivo de 1999 de un medio pampeano, se realizó una serie de preguntas a transeúntes de la capital, Santa Rosa. A los mismos se les preguntó, ¿cómo viven los indígenas hoy en La Pampa?, algunas de las respuestas fueron: -*"no se si hay indígenas en La Pampa, para mí ya están extinguidos en nuestra zona y si hay pocos pienso que ya están civilizándose"*, -*"pienso que hay pero ya más civilizados, se reparten en pueblos pero unidos con los blancos. Pienso que ellos deben estar conformes porque el blanco no los ha dejado de lado"*, -*"y creo yo que ya no quedan indígenas acá en La Pampa, ya La Pampa es una provincia muy civilizada y ya para mi yo no veo ningún tipo de indígena, para mí La Pampa es progresiva pujante"* (Programa "Proyección 99", Difusora Castex, 1999). Por otra parte, y en el mismo sentido, aunque menos dramático, el investigador pampeano Carlos Depetris, en una nota periodística del año 2000 sostiene: *"puede decirse que hasta hace quince años se consideraba que La Pampa era una provincia sin indígenas"*.

se encargó de enseñar. Incluso, hasta los años cincuenta, los textos escolares reprodujeron una imagen de una Argentina sólida, consensuada y monolítica (Romero, 2004)[10].

La escuela fue necesaria allí en cada centro urbano, extendiéndose además al área rural. Por medio de la misma se aseguraban las bases de la joven nación, quedando así afianzados los principios civilizatorios. Fue por medio de la sanción de la Ley N° 1420 de 1884, que el Congreso Nacional dejó establecidas las condiciones para la expansión educativa en Territorios Nacionales e instituciones educativas provinciales, cristalizando la *misión civilizadora* y homogeneizadora de la escuela bajo el propósito del pretendido acceso igualitario a la educación. A pesar de la sanción de dicha ley, no quedaba garantizada la correcta distribución y control de instituciones educativas en la República. Por tanto, la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Cuerpo de Inspectores fueron hechos significativos que contribuyeron a organizar el sistema educativo.

En el Territorio Nacional de la Pampa, la difusión de la escuela pública en los primeros años de vida, estuvo signada por varios obstáculos. Entre ellos se pueden mencionar: las distancias y la dificultad para cubrirlas por el mal estado de los caminos o la ausencia de los mismos y la falta de medios de comunicación; la falta de edificios que funcionasen como escuelas, la falta de higiene y precariedad de los mismos; la alta movilidad social signada por sistemas precarios de tenencia de la tierra como ser arriendo y la dispersión geográfica (Cayre, La Bionda y Domínguez, 2002).

---

[10] "Las ideas sobre el pasado argentino comenzaron a ser organizadas por la Generación de 1837, que proclamó a Mayo como el momento fundador de la nacionalidad. Las bosquejó Sarmiento, y Bartolomé Mitre escribió la primera gran versión de la historia argentina, que consagró en términos científicos la idea de que la nación había nacido en 1810. (…) A mediados del siglo XX se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado, que en algunos aspectos recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides" (Romero, 2004, p. 21).

Por tanto, la expansión escolar en el país, incluidos los Territorios Nacionales, se basó en buena medida en la nacionalización y la etnización de la población, al mismo tiempo que buscó dar legitimidad social y cultural al orden jurídico-administrativo establecido, donde quedaron afuera voluntades individuales y condiciones históricas (Soria, 2007). En este sentido, lo educativo, y la acción pedagógica en sí, constituyó una de las mejores herramientas para instalar en la sociedad argentina ideales ilustrados, liberales, civilizados y capitalistas. Ideales que respondieron a los intereses de los sectores aristocráticos del Estado nación en formación. Sin embargo, términos como *indios* e *indígenas* fueron sinónimo de vagos, sucios, inferiores y bárbaros en el ideario educativo, en contraposición al *ser nacional* (Soria, 2007).

Escuela Hogar La Pastoril N° 155 y el Proyecto Institucional "*El valor de mi identidad*"

Como mencionamos más arriba, la Escuela Hogar N° 155 se encuentra ubicada en Colonia La Pastoril, en el Departamento Chalileo en el corazón del oeste pampeano, aledaña a Colonia Emilio Mitre. De acuerdo a lo expresado por Celina Mauro, la escuela es de inicios del siglo XX, en sus comienzos fue ambulante y luego alrededor de la década de 1930 se dio asiento en la Colonia, siendo un espacio físico muy rudimentario, una casilla de madera, cuyo número era 242. Posteriormente se suma el albergue ya que las distancias entre los puestos, los hogares y la escuela podía variar entre 10 y 35 kilómetros. Los niños y niñas accedían a la escuela a pie o a caballo. En palabras de Celina Mauro, "la escuela era una avanzada, un puntal hacia el oeste" (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1). La escuela cerró sus puertas en el año 2019, ya que contaba con un sólo alumno.

La docente Celina Mauro[11] llegó a la escuela en el año 1974 y se hizo cargo de la dirección de la misma. Por ese entonces, la escuela

[11] Recibida de Maestra normal nacional en 1963

contaba con su directora, una cocinera y una lavandera. Posteriormente se sumaría el maestro de grado, Carlos Jorge Hormaeche. Celina comenta que era una escuela pequeña, con una matrícula de quince alumnos/as aproximadamente cuando llegó. Las aulas y la habitación para el director eran de material, pero el albergue era de *chorizo*[12] con techo de zinc, que contaba con dos estancias, una era la cocina y la otra una habitación donde estaban las camas, una cortina separaba a las niñas de los niños. No había baños, los niños eran bañados en un fuentón detrás de una cortina y en las afueras del albergue había un retrete de uso compartido.

En el año 1975, Celina documenta la llegada de militares a la zona y al observar el estado edilicio de la escuela, ordenaron la construcción de un nuevo edificio. Francisco Olascoaga, quién era capitán designado Subsecretario de Educación de la provincia, le pidió a Celina que realice un presupuesto en 48 hs. para levantar la escuela hogar y en 1976 se inauguró el nuevo edificio.[13] Luego con el tiempo se construyó un patio cubierto, playón deportivo, casa para los maestros y un automóvil.

Cabe aclarar que los alumnos y alumnas junto al personal docente conformaban una pequeña comunidad, una especie de gran familia, no sólo compartían las horas de clase, sino al alojarse en el albergue pasaban todo el día allí. De esta manera los vínculos entre docente y estudiantes eran muy estrechos,[14] vivían juntos, incluso muchos de ellos solían pasar hasta tres meses en el albergue sin regresar a sus hogares. Celina Mauro, desde el comienzo notó ciertas actitudes en sus estudiantes que llamaron su atención. La misma cuenta que; había conductas que enseguida me llamaron la atención, por ejemplo,

---

[12] Material de construcción hecho con barro y paja.

[13] Se proveyó de camas nuevas, cocina a gas, utensilios de cocina, lavarropa, etc.

[14] Durante la semana se cumplía con el horario escolar y los fines de semana se sacaban los bancos de madera afuera y se los limpiaba, como así también se limpiaban los pisos. Docentes y alumnos estaban involucrados en el aseo del aula.

> el recelo a que les dijeran algo sobre el color del pelo, el color de la piel, el peor insulto, si se pelaban en el recreo era, che vos indio… salí de acá indio…Yo descubrí eso, que tenían una especie de negación de su identidad, pero negación traída desde la casa; en los viejos (abuelos) era peor (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1).

Detecta que la palabra *indio*, adquiere entre los infantes un significado peyorativo, al llamarse así, era vivido como insulto o denigración.[15] Al detectar este comportamiento, rápidamente Celina se interesó por la situación y comenzó a hablar con ellos al respecto.[16] La docente comenzó a consultar y preguntar el porqué de esta serie de descalificaciones entre los niños;

> cuando yo me di cuenta que el chico estaba condicionado por eso, ahí vino toda una época de conversaciones, de charlas, les hablaba cuando podía siempre, siempre lo mismo, la raza, la raza hasta que de a poquito empezaron a llegar…dice mi abuelo que tal cosa se dice así, dice mi tío que… otra cosa… (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1).

Por otra parte, Celina comentó que el disparador para comenzar a hablar sobre ellos mismos y sus raíces, su identidad, fueron los cuentos. La docente le contaba a los niños y niñas historias sobre su propia familia, sus abuelos que vinieron desde lejos, las penas y sufrimientos de los mismos. A partir de allí, los niños y niñas comenzaron a desan-

---

[15] Sin embargo, muchos de los apellidos de los alumnos y alumnas eran: Canhue, Paez, Lima, Carripilón, Cabral, Morales, entre otros. La matrícula de la escuela albergue se componía de hijos de puesteros, de familias de Mitre y de muchos niños en condición de NBI (necesidades básicas insatisfechas).

[16] “la idea de esta propuesta surgió desde un aspecto ético; siempre observé la notable reticencia a hablar del pasado que tienen los indios. Sea por injusticias, por humillación o porque no les servía fueron enterrando su identidad” (Diario *Clarín*, 3/08/1997, sección Educación).

dar historias propias, a decodificar identidades. De esta manera, y luego de extensas charlar sobre la lengua, las tradiciones, los tejidos, la propia historia contada por los abuelos; se dio inicio en el año 1993 al Proyecto Institucional *"El valor de mi identidad"* y tuvo una duración de diez años. "Rescatamos todo, revivimos todo", dijo Celina (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1). Durante los años de vigencia del proyecto, la directora junto al cuerpo de docentes que la acompañaban y los alumnos y alumnas, realizaron un rastreo y rescate exhaustivo de la cultura ranquel, que según ellos emprendieron una búsqueda de la "identidad perdida" al referirse a aspectos culturales y lingüísticos del pueblo ranquel.

En el marco del proyecto, se realizaron salidas de campo donde identificaron flora y fauna nativas, por ejemplo salían a juntar raíces de jarilla. En 1996 visitaron la tumba del Cacique Yancamil, en varias oportunidades viajaron a Emilio Mitre para realizar entrevistas a los ancianos, también lo hicieron a Puelén –costas del Río Chadileuvú– y Ojeda, entre otros viajes. En varias oportunidades algunas madres de alumnos/as, como la señora Lima, Corvalán y Canhué (sic.), se acercaron hasta la escuela y les enseñaron a tejer y a fabricar husos. Entonces los alumnos y alumnas aprendían a hilar, teñir las madejas y fabricar los ovillos. Además, participaron en Jornadas de Historia Ranquelina, donde disertaron sobre diferentes temas. Desde la televisión pampeana se realizó un programa donde se contó la experiencia que estaban llevando a cabo los estudiantes de La Pastoril respecto al rescate cultural ranquel. Por otra parte, Celina escribió notas periodísticas sobre la experiencia, una de ellas se tituló justamente "En busca de la identidad perdida", se produjo un documento de uso escolar y que fue difundido en la provincia, *Epu-Duam. Dos memorias.* Además, Daniel Cabral,[17] hablante de la lengua ranquel, comenzó a asistir a la escuela para enseñarles la misma.

[17] Daniel Cabral es un maestro y revitalizador de la lengua ranquel, y difusor de su cultura en distintos ámbitos. Docente de la lengua ranquel desde 1996.

Los diez años que duró el proyecto fueron años de intenso trabajo, investigaciones, viajes búsqueda, indagar acerca de los vestigios de una cultura latente. Los niños y niñas que en su mayoría tenían ascendencia ranquel, pudieron redescubrir el entramado cultural que les pertenecía y decodificar una identidad acallada, silenciada y humillada. Celina estableció, “ese es mi orgullo, haberles despertado la conciencia…les desperté la conciencia dormida de la raza (…) fue todo un tema despertarla” (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1).

Por otro lado, toda la información recabada a lo largo de los años de duración del proyecto, fue procesada y analizada, posteriormente en el año 1989, surgió el *Epu-Duam. Dos memorias.* Este documento escrito a máquina fue elaborado por los alumnos guiados por el maestro de grado Carlos Hormaeche y la directora Celina Mauro, y constó de seis partes;

I. Introducción

II. Ubicación de nuestra escuela

III. ¿Quiénes estaban antes?

IV. Un personaje singular

V. El final de un poderío: la conquista definitiva

VI. Una esperanza

Al inicio del documento se exponen las inquietudes iniciales y los objetivos planteados, investigar acerca de “los antiguos indígenas que habitaban la zona” (*Epu- Duam. Dos memorias*, p. 10). El arco temporal de la investigación recorre desde 1815 hasta 1879, año de las campañas militares. En el documento aparece una consigna disparadora; ¿Quiénes eran los ranqueles? y las respuestas las van a buscar en los postulados del investigador Rodolfo Casamiquela y en el historiador pampeano Walter Cazenave. Además, se destaca la importancia de las figuras de los caciques ranqueles Yanquetruz y Baigorrita[18] para el pueblo ranquel, ambos líderes de su tiempo.

---

[18] Incluso, Silvina y Aldo Baigorrita, alumnos de 7mo grado por entonces y que participaron de las investigaciones, eran descendientes directos del cacique.

Posteriormente desarrollan las campañas militares, las denominan *Conquista al desierto*, con sus cinco divisiones, explican quienes estaban al mando de cada división y los territorios que abarcó cada una. Se trató de las acciones de Julio Argentino Roca y militares que lo acompañaron, como ser Eduardo Racedo, Nicolás Levalle y Conrado Villegas, incluso se transcriben fragmentos por estos expresados y se colocaron imágenes de Roca y sus soldados. Finalmente, en la conclusión, Celina Mauro, expresa que la intención del trabajo llevado a cabo por estudiantes y docentes fue "arrancar del olvido" y "reflotar aspectos históricos" (*Epu- Duam. Dos memorias*, p. 30) de los ranqueles.

Posteriormente, entre 1990 y 1991 fueron años de difusión de los resultados de las investigaciones y el *Epu- Duam* comenzó a formar parte del material de estudio desde 2do grado en el área de las Ciencias Sociales. Los estudiantes organizaron charlas y exposiciones sobre diversas temáticas trabajadas en el proyecto institucional. Las charlas estaban dirigidas al resto del alumnado, luego a vecinos y familiares, y por último expusieron frente a investigadores. En el año 1992 participaron de la primera Jornada de Historia Ranquelina en Rio Cuarto y del Parlamento "Los Ranculches en la Reforma de la Constitución de La Pampa", invitados por Germán Canuhé.[19] Al año siguiente, en 1993 el proyecto toma cuerpo, se formaliza. En la argumentación del mismo se establece. El Artículo 5°, inciso "q" de la Ley Federal de Educación, establecía:

> El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje de su lengua, dando lugar a la participación de sus mayores en el proceso de enseñanza.
>
> La Escuela Hogar N° 155 del paraje Colonia La Pastoril, provincia de La Pampa, se halla situada en una extensa zona semidesértica, con un índice poblacional de 0.8 habitantes por kilómetro cuadrado. La comunidad circundante la constituyen las viviendas muy

[19] Destacado referente ranquel a nivel provincial y nacional.

> alejadas entre sí y también la Escuela, en las cuales habitan los padres e la mayoría de los niños internos en la misma y que pertenecen, en casi la generalidad de los casos, a descendientes de los ranquelinos sobrevivientes de la campaña de Julio A. Roca. El proyecto Institucional, de orden pedagógico-comunitario, tiene a rescatar y reflotar la historia y la lengua ranquelinas, casi totalmente olvidada o perdidas (Transcripción del documento Proyecto Institucional "El valor de mi identidad". Escuela Hogar N° 155 Colonia La Pastoril, La Pampa. Ciclo escolar 1993).

En el cuerpo del documento del proyecto aparecen descriptos los propósitos del mismo, la distribución de tareas, quienes fueron los responsables de llevarlo adelante, tiempos de concreción, recursos y formas de evaluación. En este sentido es interesante rescatar los propósitos planteados:

1. Rescatar la historia.
2. Revalorizar los aspectos éticos de la raza.
3. Recuperar la identidad perdida aunando esfuerzos y las acciones de Escuela-Comunidad.
4. Conectarse con los padres de alumnos y comunidad hablante de la lengua ranquel, a fin de trasladar ese conocimiento a la Escuela.
5. (Transcripción del documento Proyecto Institucional "El valor de mi identidad". Escuela Hogar N° 155 Colonia La Pastoril, La Pampa. Ciclo escolar 1993).

Luego, en el año 1994 docentes y estudiantes participan de Las Segundas Jornadas de Historia y Cultura Ranquelinas desarrolladas en Santa Rosa, La Pampa. Además, al año siguiente se acerca a la escuela Juan Carlos Gerardo, realizador televisivo de Canal 3 de Santa Rosa, quien

llevó adelante un ciclo documental sobre La Pampa llamado "Nosotros Mismos", y en esa oportunidad se grabó un programa en torno a la escuela y las actividades que el estudiantado estaba llevando ade-

lante. También salen notas periodísticas referidas al tema en diarios de tirada provincial y nacional, como el *Clarín*.

Entre otras experiencias, los chicos y chicas realizan prácticas como aventar piquillín[20] para después producir arrope. En 1997 visitaron los médanos de Santa Isabel en búsqueda de *huellas indias,* visitaron a diferentes descendientes indígenas como Vicente Sol y Adolfo Rosas, este último les explicó sobre el uso de plantas medicinales. En la cuarta salida de campo realizada en 1997 viajaron a Puelén, donde documentaron hallazgos arqueológicos, como ser puntas de flechas, raspadores, entre otros. Visitaron además el Cerro Cochicó, las vertientes del lugar y exploraron el picadero que antiguamente existía allí. También en 1997 fueron invitados a la presentación del libro *Pampas del sud* de Edgar Morisoli en Santa Rosa.

Además de un profundo y detallado rescate lingüístico, investigaron el significado de diferentes palabras, cosas y adoptaron nombres en lengua ranquel. Cabe aclarar que el Proyecto Institucional "El valor de mi identidad" contó con el apoyo del gobierno Provincial y Nacional que proveyó con vehículo, grabadoras, máquinas fotográficas y filmadoras.

Así, se desarrolló el proyecto institucional "El valor de mi identidad", donde se dejó planteado el marco, el escenario en donde fue concebido, los objetivos perseguidos y todos los aspectos que tuvieron que ver con la experiencia comunitaria. La docente Celina Mauro lo caracterizó como "el viejo sueño de rescatar la perdida y negada identidad de nuestros chicos de ascendencia ranquel y revalorizar sus raíces, sigue en pie y más firme aunque al principio" (Entrevista de la autora a Celina Mauro, 12/10/2019. Eduardo Castex, L. P. Audio 1).

Por el camino de los antiguos. Identidades en conflicto y decodificación cultural

En el apartado anterior se intentó realizar una descripción narrativa sin ser exhaustiva, de lo que consistió el proyecto "El valor de mi

[20] Recolectar el fruto del piquillín.

identidad", desde que se *detectó la problemática* y todas las acciones que fueron llevadas a cabo por docentes y estudiantes para llevar adelante el rescate de la identidad del pueblo ranquel, por ellos considerada perdida.

Ahora bien, nos gusta pensar que estos niños y niñas de ascendencia ranquel en la década del '90 en una escuela hogar enclavada en el corazón del oeste pampeano, realizaron *el camino de los antiguos,* recorrieron los pasos de sus abuelos en sentido inverso al realizar una nueva puesta en valor de su identidad como miembros de pueblos originarios, esta visibilización de aspectos identitarios del pueblo ranquel, estuvo atravesada por barreras que se fueron derribando.

Sin embargo, no queremos dejar de expresar que, puede denotarse que las representaciones históricas llevadas a cabo en el marco del proyecto no presentan conflictos, ni tensiones, no se realizan cuestionamientos a quienes llevaron adelante las campañas militares, tampoco condena a las políticas de invisibilización. Ese sesgo, seguramente también fue producto de las fuertes marcas que la pedagogía colonial y colonizante dejó impresa en la escuela y en la sociedad. Sin embargo, el velo se iría corriendo de manera lenta y gradual.

Por otra parte, a través de la experiencia pedagógica llevada a cabo, se identificó en esta/os niñas y niños, una negación hacia sus propias marcas culturales. Pero, ¿por qué en ellos/ellas, se encontraba en conflicto la cultura y la identidad ranquel? Celina Mauro identificó que los/as niños/as al ser denominados como *indios* por el resto de la/os estudiantes o al realizarle observaciones sobre sus fenotipos, se activaron en ellos las marcas estigmatizantes mencionadas en el segundo apartado de este trabajo, construidas desde el discurso hegemónico y que atravesó generaciones enteras.

De esta manera, podemos decir que "así, en un contexto histórico específico una sociedad tiene una caja de herramientas identitaria, un conjunto de clasificaciones disponibles con las cuales sus miembros pueden identificarse a sí mismos e identificar a los otros" (Grimson,

2010, p. 11). El mismo autor vincula, entonces, el concepto de cultura con el de nación cargándolo de historicidad, y marca que cada sociedad toma de su caja de herramientas tipologías de identificación propias y destinadas a otros.

La "caja de herramientas culturales" a la que esta/os niñas y niños acudían estaba compuesta por situaciones y experiencias vividas en sus hogares y en comunidad de vecinos. Habían aprendido que *ser negro*, *ser indio*, conllevaba una marca negativa, la marca de la vergüenza. Una marca machacada por la escuela y la sociedad a lo largo de todo el siglo XX. Habían aprendido que estaban del lado incorrecto de la historia, habían aprendido que todo el mecanismo cultural que les era propio, al mismo tiempo era denigrado, pisado y vapuleado. Así como lo hizo desde Roca en las campañas militares, hasta las disposiciones políticas de "qué hacer con los indios" una vez finalizadas dichas campañas y las marcas que la colonización pedagógica imprimió en la sociedad argentina.

Es en este sentido tanto cultura como identidad, en estos infantes y sus familias se encontraban en conflicto, en tensión. En la contradicción del *ser* y *pertenecer* a medias tintas y renegar de ello al mismo tiempo. Hay una cultura y una identidad que se reformula, se trae del pasado, pero se amalgama y sintetiza a partir de marcas y experiencias vivenciadas a lo largo de un siglo. Obtiene nuevos ingredientes y se resignifica. Por consiguiente, tomamos a Hall cuando dice;

> las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no "quienes somos" o "de dónde venimos" sino en que podríamos convertirnos, cómo nos han representado y como atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como "lo mismo que

> cambia" no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros "derroteros" (Hall, 2003: 18).

Hall (2003) instala el debate sobre identidad en contextos que alteran la relativa estabilidad de poblaciones y culturas. Dirá que los procesos de identificación y construcción de identidad están en permanente cambio, no son estáticos, tampoco totalizantes, se reconstituyen de manera incesante.

> Una cultura, como configuración, se encuentra conformada por innumerables elementos de diferente tipo que guardan entre si relaciones de oposición, complementariedad, jerarquía. Una identidad, como sentimiento de pertenencia asociado a una categoría, es un elemento clave de una cultura" (Grimson, 2010, p. 15). La identificación es un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. "Siempre hay "demasiada" o "demasiado poca": una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad" (Hall, 2003, p. 15).

Por tanto, estos niños y niñas ranqueles al reconfigurar sus rasgos identitarios, echaron mano al pasado y lo mostraron, dieron luz a los rasgos culturales de su pueblo, el ranquel. Atravesados por derroteros de un siglo de invisibilización y negacionismo, el proyecto educativo institucional puesto en marcha constituyó una experiencia que les devolvió parte de su propia historia, la historia del pueblo ranquel con sus dinámicas culturales e identitarias.[21] Volvieron a recoger piquillín, volvieron a decir palabras y frases en la lengua que sus antepasados dialogaron, volvieron a teñir las madejas y usaron el telar. Revalorizaron sus antepasados, como pudieron y con las herramientas con las que contaron, dotaron de historicidad los derroteros atravesados por el pueblo ranquel

[21] "Las identificaciones nunca se construyen plena y definitivamente; se reconstituyen de manera incesante y, por eso, están sujetas a la volátil lógica de la reiterabilidad. Son lo que se ordena, consolida, recorta e impugna constantemente y, a veces, se ve forzado a ceder el paso" (Butler, 1993: 105 en Hall, 2003, p. 36).

a lo largo del siglo XIX en el territorio pampeano. En este sentido la docente Celina Mauro dijo; "ellos se tiraron de encima la vergüenza, del ser indio, eso se lo sacamos y al contrario ellos estaban chochos".[5]

Palabras finales

Estelas del pasado que penetran en lo más profundo de la consciencia humana. Los asesinatos, los desmembramientos de familias y su reparto, la humillación y el pisoteo constante de un pueblo al que les enseñaron, les grabaron a fuego que no eran más que *nadies*.

A fines del siglo XX, una experiencia de rescate etnohistórico, en una escuela hogar en el oeste pampeano, se corporizó en un proyecto pedagógico institucional que dio luz a fragmentos de identidad del pueblo ranquel. Ese pasado, esa cultura e identidad que se expresaba con dolor y hasta con vergüenza, fue transformándose paulatinamente en una bandera que el estudiantado de la escuela Hogar La Pastoril se fue animando a levantar. El ropaje de las marcas de la pedagogía colonial fueron arrancados para mudar a nuevas formas de autopercepción.

La escuela se convirtió en un laboratorio de experiencias donde estos niños y niñas realizaron un profundo rescate cultural y etnolingüístico. Un espacio donde desandaron el camino de los antiguos y sirvieron sobre la mesa *esto que somos* dejando de ser *los otros*. Así como la escuela de antaño invisibilizó, negó identidades, la escuela de Celina rescató el valor de la identidad. He aquí la importancia de la escuela como espacio de cambio, transformación y socialización, convertida ahora en un espacio de resignificación y decodificación cultural.

Referencias bibliográficas

Adamovsky, E. (2023). *El gaucho indómito. De Martín Fierro a Perón, el emblema imposible de una nación desgarrada*. Siglo XXI editores.

Arata, N. y Mariño, M. (2016). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones.* Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico.

Butler, J. (1993). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

Cayre, M., Dominguez, M.y La Bionda, G. (2002). "En misión oficial: los inspectores en el Territorio de La Pampa (1880-1920)". En: *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas, IV* (4), UNLPam, Facultad de Ciencias Humanas.

Comerci, M. (2005). *La estructuración del espacio en Chos Malal. De los territorios reales y pensados a los territorios posibles* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de La Pampa].

Chaves de Festa, E. y Falco, B. (2003). *Historia de la pedagogía en la Pampa central (1884-1930)*. Amerindia Nexo di Nápoli.

Depetris, J. (2003). *Gente de la Tierra. Los que sobrevivieron a la conquista, con nombre y apellido. Censo de 1895. Pampa Central*. Ediciones De la Travesía.

Diez, M. (2013/2014). Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. Revista *Docencia*, *Colegio de Profesores*, (51), 5-17.

Diez, M. y Gutiérrez, T. (2008). Educación rural, regionalización y afianzamiento de la "argentinidad": una preocupación de la prensa territorial en la década de 1910. En *Anuario,* (8), 71-90.

Faustino Sarmiento, D. (2007). *De la Educación popular*. Biblioteca Quiroga Sarmiento.

Faustino Sarmiento, D. (2018). *Facundo o Civilización y Barbarie*. Biblioteca del Congreso de La Nación.

Grimson, A. (2010). Cultura, identidad: dos nociones distintas. *Social Identities*, *16* (1). 63-79.

Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita la "identidad"? En: Stuart, Hall y du Gay, Paul (eds.), *Cuestiones de Identidad*. Amorrortu Editores, pp. 13-39.

Jauretche, A. (1976). *La colonización pedagógica*. Resistencia: Departamento de Extensión Universitaria y Ampliación de Estudios. Universidad Nacional del Nordeste.

Lenton, D. (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires].

Roca, J. (2017). *Agencia indígena y formaciones provinciales de alteridad en la construcción de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en La Pampa (2006-2015)* [Tesis de Maestría, UNLPam].

Rollhauser, E. (2013). *El trabajo asalariado de indígenas en La Pampa: formas y experiencias (fines del siglo XIX a mediados del siglo XX)* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de La Pampa].

Romero, L. (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares.* Siglo XXI editores.

Salomón Tarquini, C. y Zink, M. (2008). "Las sociedades indígenas y las relaciones sociales en espacios de frontera". En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (eds.) *Historia de La Pampa. Sociedad, Política y Economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952), 3*, pp. 55-93. EdUNLPam.

Salomón Tarquini, C. (2009). *Indígenas y paisanos en La Pampa. Subalternización, ciclos migratorios, integración urbana (1870-1976)* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires].

Soria, A. (2007). Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias. En: *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.* Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Szulc, A. (2015). Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén, *Antropológica*, Revista del *Departamento de Ciencias Sociales*, Pontificia Universidad Católica del Perú, *XXXIII,* (35), 235-253.

Thisted, S. (2014). Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela desde fines del siglo XIX y principios del XX. En Pineau, Pablo (director) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar, 1870-1945.* Teseo.

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.

Fuentes

Entrevista realizada por la autora a Celina Mauro.12 y 14 de octubre de 2019. Eduardo Castex, La Pampa. Audios 1 y 2.

Epu Duam, dos memorias. (1989).

Fotografías de Celina Mauro. Consultados el 12 y 14 de octubre de 2019. Eduardo Castex, La Pampa. Repositorio personal.

Registro del proyecto institucional “El valor de mi identidad”. Celina Mauro Consultados el 12 y 14 de octubre de 2019. Eduardo Castex, La Pampa. Repositorio personal.

Mapa de la Provincia de La Pampa. https://www.lapampa.gob.ar/images/Archivos/Mapa%20de%20La%20Pampa.pdf

Fuentes digitales

https://sitio.lapampa.edu.ar/index.php/component/zoo/item/daniel-cabral

Quienes escriben

Federico Brugaletta

https://orcid.org/0000-0001-8544-2630

Es Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Historia y Memoria por la UNLP. Profesor de Ciencias de la Educación y Técnico Superior en Administración de Documentos y Archivos (ISFDyT N°8). Realizó estancias de investigación en la Universidad de São Paulo en 2018 y en la Universidad Autónoma de México en 2023. En sus investigaciones analiza el proceso de circulación y lectura de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina.

Luz Ángela Hernández Castrillón

https://orcid.org/0009-0008-2660-3172

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Magister en Educación por la Universidad de Medellín. Magíster en Tecnología y Medios Innovadores para la Educación por la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Es Licenciada en Educación por la Universidad Católica de Oriente. Rectora en la Institución Educativa la Libertad de la Secretaría de Educación Distrito de Ciencia Tecnología e Innovación de Medellín. Ha publicado artículos en *La Colección de Relatos de Experiencias Maestras de la Gobernación de Antioquia 2018-2019*, *Cuadernos de Investigación en Educación CLACSO-CEDALC* y *en Narrativas Docentes de la Gobernación de Antioquia*.

María Asunción Iglesias

Es Magister en Educación por la UNLP. Docente de Historia en escuelas secundarias, actualmente se desempeña en el Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo" y Colegio Nacional de La Plata. Integrante del Departamento de Archivo del Bachillerato de Bellas Artes.

Pablo Kopelovich

https://orcid.org/0000-0003-3708-9881

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la UNLP. Magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales. Profesor y Licenciado en Educación Física por la UNLP. Licenciado en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Docente investigador en la UNLP. Es becario posdoctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP. Forma parte del proyecto "La formación de los profesores y las profesoras de Educación Física en la segunda mitad del siglo XX. Ha publicado *Educación Física, feminidades y uniformes. El caso del Departamento de Cultura Física (1929-1946) de la Universidad Nacional de La Plata*, y *Entre el nacionalismo y la internacionalización: la primera década de la Dirección General de Educación Física (Argentina, 1938-1947)"*.

María Magdalena Maciel

https://orcid.org/0000-0002-4318-1484

Profesora y Licenciada por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Miembro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) UE-CONICET-UNSa. Su línea de investigación son la Historia de la Educación e Historia de las Mujeres. Es miembro de proyectos de investigación como "Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la Sociedad de Salta" Proyecto IDEA-UE-CONICET.

Jorgelina Mendez

https://orcid.org/0000-0001-8278-1100

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Magister en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Investigadora en el área de la Historia Reciente de la Educación en temáticas relacionadas con las reformas educativas y la relación entre el campo académico y el de la política educativa. Profesora adjunta de las asignaturas Historia Social de la Educación I y II UNICEN.

Talia Meschiany

https://orcid.org/0000-0003-4979-852X

Es Doctora en Ciencias de la Educación por la UNLP. Magíster en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es profesora de la materia Historia de la Educación General en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) y ha dictado diversas asignaturas de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Universidad Nacional de San Martín. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran trabajos de investigación sobre el Colegio Nacional "Rafael Hernández", sobre la historia de la Universidad Nacional de La Plata, publicado en el libro *Futuros en Pugna. Protagonismos, dinámicas y sentidos durante el tercer gobierno peronista (1973-1976)* (2023).

Elisabet Rollhauser

https://orcid.org/0009-0008-1969-8169

Profesora y Licenciada en Historia por la UNLPam. Posee una Diplomatura Superior en Ciencias Sociales y Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación por FLACSO. Se desempeña como profesora en la asignatura Historia General de la Educación del Departamento de Ciencias de la Educación FCH UNLPam.

Antonio Mauro Romano Granito

https://orcid.org/0000-0003-1477-6240

Es Doctor en Ciencias de la Educación por la UNLP. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Políticas Educativas (FLACSO) y Licenciado en Ciencias de la Educación (UDELAR). Responsable del curso de Historia de la Educación en el Uruguay y América Latina de la Licenciatura en Educación (FaHCE); actualmente Coordinador del Instituto de Educación (FCHE-UDELAR). Ha publicado: *De la Reforma al Proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955 a 1977)*, *Historia de la "nueva educación" secundaria en Uruguay (1936-1963)*. Fue miembro fundador de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE).

Fernanda Sosa Cedrani

https://orcid.org/0000-0002-5184-0582

Es Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UdelaR, Uruguay). Maestra de Educación Primaria por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, Uruguay). Especialista en Políticas Educativas y actualmente se desempeña como Profesora de Pedagogía y de Historia de la Educación en CFE -ANEP. Investiga sobre género y sexualidades en vínculo con la educación. Forma parte de la Comisión Directiva de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE)

Myriam Southwell

https://orcid.org/0000-0001-5392-6606

Es Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra). Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la UNLP. Es Investigadora Principal del CONICET y vicedirectora del

IdIHCS (UNLP/CONICET). Profesora titular por concurso de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FaHCE-UNLP). Es compiladora y autora de los libros recientes: *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*, *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*, *Posiciones docente. Interpelaciones sobre la escuela y lo justo*, entre otros.

Natalia Vuksinic

https://orcid.org/0000-0001-7917-4414

Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Miembro del Proyecto Memoria Institucional, Secretaría de Extensión, FCH, UNICEN. Investigadora y miembro del Consejo Interno del Núcleo de Estudios Educacionales y Sociales (NEES-CICPBA, FCH, UNICEN). Ha realizado publicaciones como autora y coautora en temáticas referidas a la historia de la formación y el trabajo docente, en el ámbito estatal y privado/católico.

Santiago Zemaitis

https://orcid.org/0000-0002-8660-1493

Es Doctor en Ciencias de la Educación, Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la UNLP. Se desempeña como Ayudante Diplomado en la cátedra de Problemática Educativa Contemporánea (FaHCE/UNLP). Es becario posdoctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas dentro del IdIHCS-UNLP/CONICET. Investigador en formación en el Programa de investigación *Escolarización. Perspectivas históricas, pedagógicas y políticas de la educación*. Es compilador, junto a Gabriela Marano, del libro *Problemáticas educativas en el mundo contemporáneo. Entre la crisis de sentido y el derecho social a la educación* (EDULP, 2020).

La historia de la educación es producto de un conjunto de prácticas sociales inscriptas en algunas tradiciones intelectuales. Dichas prácticas han tenido lugar en contextos sociales de producción que le imprimieron orientaciones particulares. En este volumen se reflexiona en torno a estas modalidades con el objetivo de generar una perspectiva historiográfica vigorosa, poniendo a dialogar un conjunto de aportes individuales sobre la historia de la educación en la década del '80 y'90, con los posicionamientos que ellas establecieron respecto de sus predecesoras, en la construcción de una tradición intelectual desde la cual fuese posible analizar las funciones asignadas a la educación –fundamentalmente a la educación escolar– por parte del Estado. La pregunta que se intenta responder es la siguiente: qué tipo de historiografía educativa se precisa hoy desarrollar en el campo de las ciencias de la educación. Esta interrogante lleva aparejados otros asuntos asociados a los modos en que se practica la historia de la educación y las estrategias que se deberían implementar para potenciar la pertinencia de los trabajos en curso, con el fin de habilitar nuevos espacios institucionales de producción mediante los cuales sea factible redefinir las funciones históricamente asignadas a esta modalidad de los estudios historiográficos.



ISBN 978-950-34-2408-7

